LAS IDEAS ACTUALES EN PEDAGOGIA

Roger Gilbert



COLECCION PEDAGOGICA

OBRAS PUBLICADAS

EL PROCESO DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA

M. A. Danílov

Un análisis de las experiencias de los mejores maestros de la U.R.S.S. y de los resultados de sus experimentos didácticos, cuya utilización por el maestro incrementará la eficacia de la labor educativa.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN EL ESCOLAR

M. N. Shardakov

Estudio del desarrollo del pensamiento de los alumnos en la fase de la enseñanza primaria y secundaria, vinculado a las tareas educativas para perfeccionar el método de enseñanza.

TEORIA MARXISTA DE LA EDUCACION

Bogdan Suchodolski

Análisis minucioso y profundo de la esencia y principios que impregnan la actividad educativa, del carácter clasista de la educación y del valor de la enseñanza en la dinámica social.

DIDACTICA GENERAL

K. Tomaschewski

Exposición de los fundamentos fisiológicos y psicológicos del proceso de enseñanza, para extraer de esta base científica las normas y reglas didácticas que hagan eficaz la labor docente del maestro.

[*Pasa a la segunda solapa*]

LAS IDEAS ACTUALES EN PEDAGOGÍA

Roger Gilbert

LAS IDEAS ACTUALES EN PEDAGOGÍA



EDITORIAL GRIJALBO, S. A.
MÉXICO, D. F.
1977

LAS IDEAS ACTUALES EN PEDAGOGÍA

Título original en francés:
LES IDÉES ACTUELLES EN PÉDAGOGIE

Traducción de LOTTI GESSNER WINKLER de la edición
de Le Centurion, París, 1972

PRIMERA EDICIÓN EN ESPAÑOL

IMPRESO EN MÉXICO



PRINTED IN MEXICO

ÍNDICE

PRÓLOGO

En materia de educación y de pedagogía, es fácil definir las dos concepciones que se han enfrentado en el curso de la historia, tanto en el campo de las ideas como en el de las instituciones.

La primera, admitida en todas las épocas, defendida todavía hoy, fue formulada por Emile Durkheim en 1912: «Toda educación consiste en un esfuerzo continuado para imponer a un niño modos de ver, de pensar y de actuar, a los que no alcanzaría espontáneamente, y que le son reclamados por la sociedad en su conjunto y por el medio social al que en particular está destinado».

La segunda comenzó a expresarse en las obras clásicas de la pedagogía que encararon desde un ángulo completamente distinto las relaciones entre adultos y niños y expresaron su preocupación por asegurar a éstos una formulación que tuviera en cuenta su personalidad y su porvenir. Encontró su expresión última en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos aprobada por las Naciones Unidas en 1948: *La educación tradicional;* en la segunda, el autor pasa revista a las corrientes que procuran una educación fundamentalmente renovada: la corriente de las escuelas nuevas, la obra de Freinet, las proposiciones y ensayos de una pedagogía no directiva ligada a la pedagogía institucional, las ideas de Iván Illich, que ve el triunfo de la educación en ¡la supresión de las escuelas! El último capítulo presenta el impacto cada vez más intenso de la tecnología sobre la labor de los educadores y sus repercusiones sobre la formación, la actitud y la acción de éstos.

Está fuera de toda duda que los acontecimientos de mayo de

1968 han originado una situación irreversible: la educación y la pedagogía habrán de repensarse —lo están siendo ya— en función de imperativos que ya no es posible seguir ignorando.

Un libro que llama a la reflexión, y cuya recomendación a docentes y estudiantes nunca podría resultar exagerada. Les hará comprender mejor la naturaleza de los problemas con que día a día se verán confrontados.

Robert Dottrens,
Profesor honorario de Pedagogía,
Universidad de Ginebra.

INTRODUCCIÓN

Bienaventurado el historiador que, teniendo que describir un periodo de la civilización, encomienda el plan de su obra a los buenos cuidados del viejo Cronos. El desarrollo temporal de los acontecimientos, el surgimiento de fechas seleccionadas sobre su trama, la lógica interna introducida en la historia por un recurso habitual a la matemática de la duración, lo dispensan de esfuerzos para determinar el manejo de su estudio.

Esta bendición del destino está lejos de haberle caído en suerte al autor de un libro sobre las ideas actuales en pedagogía. Se ve, por lo contrario, ante una serie de movimientos ideológicos no ordenados, informales o institucionalizados, de iniciativas de toda índole, extremadamente intrincados y que le vedan de antemano los cortes simples y claros a los que aspiraría para su comodidad intelectual y la de sus lectores. Por cierto que le gustaría poder afirmar, por ejemplo: la escuela tradicional feneció al terminar la primera guerra, la Escuela sustituyó de inmediato. ¡Es falso, por desgracia, pues esas escuelas coexisten, y en perpetua interacción! O bien: la ciencia moderna engendró la psicología, que a su vez generó la pedagogía moderna... de lo que resultan tres capítulos bien definidos. ¡Desgraciadamente no se debe soñar con tales cosas, pues la psicología precede, acompaña y sigue a la eclosión científica de fines del siglo XIX precisamente como la pedagogía moderna se adhiere a la psicología de la que se nutre y a la que nutre!

La complejidad de las cosas nos ha llevado a formular un

plan general en cuatro partes que, por consiguiente, no habrán de considerarse como exposiciones sucesivas correspondientes a una continuidad cronológica estricta, sino más bien como aspectos a veces superpuestos de fenómenos concomitantes, de aparición más o menos reciente, y que se ligan entre sí por numerosos vínculos internos.

La primera parte, «Ventura y desventura de la pedagogía tradicional», está marcada por la preocupación por mostrar los orígenes de las ideas pedagógicas actuales (pero asimismo la supervivencia de los usos y costumbres de las escuelas). Tiene, pues, pretensiones históricas: se nos ha de reconocer al menos el coraje de atrevernos a hablar de historia en una época en que esa ciencia ni siquiera aparece ya como «conjetural y vana», conforme a la conocida expresión, sino que está marcada, por así decirlo, con el sello de la indignidad intelectual, particularmente a partir de 1968, en beneficio de la sediciosa sociología. Así debamos pasar por retrógrados, seguimos pensando que la historia continúa siendo el auxiliar insustituible de las ideas nuevas, pues las ideas, al igual que los microbios, no vienen al mundo por generación espontánea, *ex nihilo,* y ninguna podría envanecerse de ser totalmente original.

En realidad, una idea nueva puede nacer bien por expansión de un modelo antiguo, bien por mutación de ese modelo, o aun por inversión en un proceso dialéctico. Tomemos el caso bien simple de la enseñanza individual. La vemos en seguida como el modo de enseñanza más primitivo, el que se concibe más inmediatamente, el que surge instintivamente, podría decirse, desde el momento en que se encara una situación educacional; pero muy pronto se manifiesta como insatisfactoria, y una vez que sus defectos o las dificultades de su aplicación se presentan con excesiva evidencia, se busca un sistema nuevo poniéndose el acento gradualmente en la enseñanza colectiva porque se razona invirtiendo el par de contrarios «individual-colectivo». Luego, cuando los inconvenientes de la enseñanza colectiva se vuelven a su vez demasiado patentes, se asiste a un retorno a la enseñanza individual, que se mejora de diversas maneras, de tal modo que requiere un nombre nuevo y se habla entonces de enseñanza individualizada: puede decirse que ha habido expansión y mutación de un procedimiento antiguo.

Se advierte, pues, el interés que existe en captar la evolución de las cosas en sus raíces más hondas; pero no hace falta, desde luego, abismarse en el pasado. A partir del segundo capítulo (las escuelas tradicionales) nos reencontramos con el tiempo presente, y la reseña de la «eclosión científica» (capítulo III) nos introducirá en las mutaciones pedagógicas cuyo despliegue se manifiesta tan claramente en las Escuelas Nuevas y tan tímidamente en las demás.

La segunda parte está consagrada a las «Escuelas Nuevas». ¡Curioso nombre para instituciones que tienen, algunas de ellas, cerca de un siglo de existencia! Pero ¿no siguen siendo nuevas, acaso, por el espíritu que las anima, o aun por contraste con tantas escuelas que parecen dedicarse a eternizar los estereotipos surgidos del siglo XVI, o incluso las prácticas pedagógicas directamente tomadas de la antigüedad grecolatina? No podremos describir, está de más decirlo, el funcionamiento de todas las Escuelas Nuevas: nos dedicaremos a analizar su estatuto y, para ilustrarlo, consideraremos el Movimiento Freinet, tan conmovedor, y del que por otra parte no reniegan los pedagogos más avanzados.

Con la tercera parte, «Las corrientes no directivas», penetraremos en terrenos donde la exploración se muestra todavía azarosa. El primero es el psicoanálisis: esta forma peculiar de la psicología de las profundidades abre a las ciencias de la educación perspectivas amplias. Limitado todavía ayer al campo terapéutico o a los sectores marginales de la educación, permite hoy al educador, como a toda persona que procura ejercer una acción sobre otra, examinar con una lucidez renovada las razones que hacen actuar al ser humano; muy útilmente, ayuda a desplazar el centro del interés del objetivo (el mensaje que se comunica) al sujeto (aquél a quien se destina el mensaje) (capítulo VI).

El segundo terreno es el del análisis institucional: en nuestros días se manifiesta una dinámica particular, bajo el triple empuje sociológico, psicoanalítico y político. La pedagogía podría verse sacudida por ella, y al mismo tiempo todas las estructuras del orden social. Esa es, al menos, la ambición de los autores de la pedagogía institucional que examinaremos en el capítulo VII.

Otros autores, aún más revolucionarios, entienden por su parte

que ha llegado la hora de la «desescolarización». Mientras los precedentes luchan para transformar la escuela, éstos abogan, por lo contrario, por su desaparición y su reemplazo por diversas formas informales, flexibles y fluidas, de la promoción colectiva. Estudiaremos su situación particular en el capítulo VIII.

La cuarta y última parte, «El presente y el futuro de la pedagogía», nos llevará de regreso a la escuela tradicional, que mostraremos cómo trata de mudar de aspecto, a despecho de todo. Sí: existen maestros que ensayan modernizar su pedagogía y, seamos justos, también pueden encontrarse en textos oficiales recientes llamados inequívocos a la transformación pedagógica.

En fin, mientras la técnica evoluciona y se perfecciona, vemos cómo se ejerce sin cesar, sobre el alumno y su maestro, el efecto de los productos de la tecnología. Influencia poderosa, más poderosa aún que la de las ideas generales, si hemos de creer al psicólogo Mac Luhan. Mañana es posible que el empleo de los ordenadores sea corriente en las escuelas; mañana será la hora de la «pedagogía cibernética» (capítulo X) que transformará la cultura y hasta los espíritus.

Este es nuestro plan. Cualquiera sea su porvenir, agradecemos de todos modos calurosamente al señor Guy Avanzini, encargado de cursos de la Universidad de Lyon II y director de la colección, cuyos sagaces consejos nos han sido invalorables.

I

VENTURA Y DESVENTURA DE LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL

CAPÍTULO I

LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL

Apreciamos muy bien la dificultad de esbozar en pocas páginas un cuadro de la evolución pedagógica. Para hacerlo bien, habría que comenzar por escribir una historia de la pedagogía; se expondrían allí, como lo han hecho Compayré, Buisson, Riboulet, Marrou, Hubert... las ideas pedagógicas recibidas de los pueblos no civilizados, luego las de los egipcios, los chinos, japoneses, hindúes, babilonios, griegos y romanos; después, concentrando más el ángulo de mira, se explicaría lo que fue la pedagogía de la era cristiana hasta el Renacimiento (y el siglo XVI tan injustamente poco conocido), del Renacimiento al siglo XVII, del XVII a la Revolución y de ésta a la época contemporánea atravesando el siglo XIX, fértil en creaciones de todo orden. Apenas bastaría un libro para ello; no pretendemos escribirlo (otros lo han hecho, en algunos casos admirablemente) y nuestro propósito no es tampoco resumir en pocas páginas un contenido tan voluminoso.

En cambio, parece factible detenerse en algunos puntos sobresalientes de la historia de la pedagogía, aquellos que precisamente nos son de provecho para comprender las ideas actuales. Es así que podemos interesarnos sin perdernos en los laberintos de los hechos, y permitiéndonos idas y venidas por la cronología, por los tres aspectos siguientes: la organización de la institución escolar; el contenido (lo que hoy llamamos programas); y finalmente, los procedimientos de enseñanza en sus características generales, o sea, los diferentes modos de enseñar.

Organización de la institución escolar

Cuando se examina por una parte la situación de los pueblos llamados no civilizados y por otra la de las civilizaciones pasadas, se advierte de inmediato que la transmisión de los conocimientos se opera ya sea por el método individual en las familias o en las tribus, ya por efecto de la imitación en una forma lúcida colectiva. Los conocimientos que se trata de transmitir son al principio esencialmente concretos, se sitúan sobre todo en el plano de los aprendizajes técnicos: la caza, la pesca, la recolección de plantas, la construcción de cabañas, la fabricación de armas, algunos artefactos elementales; o, en el caso de las mujeres, el hilado, el trenzado, la preparación de los alimentos. Con todo, la adquisición de estos conocimientos elementales se acompaña con una cierta educación intelectual y hasta moral: los etnólogos, como Margaret Mead, suelen maravillarse ante la capacidad mnemotécnica de los analfabetos y los asombrosos resultados que ella asegura, a la vez que reconocen sin dificultad en el conjunto de las prohibiciones (tabúes) que reglamentan la vida del grupo tribal, la existencia de un auténtico código sociomoral cuyos aspectos pueden resultar extraños, pero que no dejan por ello de constituir una forma eficaz de adaptación a una situación dada. Puede observarse de paso que esta didáctica instintiva de la transmisión de los gestos, de las destrezas, de las informaciones primarias, está lejos de carecer de cualidades: es ante todo individual, en el sentido de que el contacto personal entre el sabio y el ignorante resulta inevitable y con ello tiene la virtud de una lección particular; está también fuertemente motivada: se comprende que el joven salvaje que ha aprendido a pescar no recoge los peces por diversión; es, además, de las más activas: ciertamente no es por un discurso sobre el arte de la pesca que se caracteriza la lección; como mínimo cabe pensar que la praxis acompaña o sigue inmediatamente a una exposición informal. Finalmente, y puede ser éste su aspecto más interesante, esa pedagogía no es escolar: no se la elabora *in vitro* gracias a especialistas que después de ejercer la práctica han sido elevados a la dignidad de maestros en el arte de la educación, no se cumple en el interior de un ambiente cerrado llamado escuela en cuyas

paredes mueren los ruidos de la ciudad; no separa el tiempo del aprendizaje del de la acción seria... Esencialmente prealfabética, es global y existencial y no distingue, en efecto, las secuencias sucesivas de la actividad humana como podrá hacerse en la era alfabética y sobre todo postgutembertiana (pero con anterioridad a la aparición de los medios de comunicación de masas, de los que dice Mac Luhan con acierto que reconstituyen la aldea primitiva). Por lo contrario, impone la imagen de la promoción colectiva, un asunto de todos, en la medida en que la educación, al no apartarse de la vida activa común, aparece a la vez como causa y como efecto de los progresos de esa actividad. Si desarrollamos el tema no es para rendir tributo a la moda del macluhanismo, sino porque nos coloca en el corazón de una polémica pedagógica paradojalmente muy actual y cuyas líneas directrices habremos de retomar a propósito de las controversias respecto de la desescolarización.

Dejando de lado el estudio detallado del papel desempeñado por la familia y el de las celebraciones colectivas de carácter pedagógico, que nos llevaría demasiado lejos de nuestro asunto, debemos tratar de ver rápidamente en qué condiciones aparece la idea de escuela en el sentido corriente de lugar especial donde se imparte la instrucción, en particular la educación de los niños.

Los pueblos no civilizados parecen haber concebido o concebir muy rápidamente esta idea en alguna forma. Se dice por ejemplo que entre los borrorós del Brasil existe una construcción que toma el nombre de «bahito» donde los niños se reúnen para aprender a triturar, hilar, fabricar armas y cantar las melodías tribales.[1] Por otra parte, todas las civilizaciones de la Antigüedad contaron entre sus preocupaciones la de la educación colectiva en escuelas. En la China antigua el niño concurre a la escuela desde los siete años. «Es mediante el establecimiento de escuelas en las capitales de provincia y en las aldeas que el soberano debe enseñar al pueblo la humanidad, la equidad y el ceremonial, pues la educación produce excelentes costumbres», aconseja un sabio al em-

[1] L. Riboulet, *Histoire de la pédagogie*, Vitte, Lyon, 1925, p. 18.

perador Wu.[2] Los japoneses crean escuelas a partir del siglo VIII, institución tardía que se explica en gran parte por el hecho de que la escritura (china) fue introducida sólo en el siglo III; los hindúes parecen haber abierto muy tempranamente establecimientos de carácter religioso; los caldeos también tuvieron sus escuelas, en las que los magos fueron los primeros preceptores. Según Marrou, las antiguas sociedades orientales atribuían gran importancia a la instrucción, «medio para que el niño se introdujese en la clase privilegiada de los escribas»,[3] y por consiguiente crearon escuelas. Un historiador, S. W. Baron, escribe que los hebreos «establecieron como regla que en todo lugar donde hubiera veinticinco niños de edad escolar la comunidad debería suministrar un maestro, y a partir de los cuarenta, un maestro auxiliar»,[4] y esta prescripción tiene una resonancia sumamente moderna. Se sabe asimismo que los egipcios tuvieron escuelas primarias (la casa de instrucción), y hasta escuelas primarias superiores. En cuanto a los griegos, nos han dejado acerca de sus instituciones escolares testimonios de gran precisión: sabemos por Jenofonte cómo habían organizado los espartanos sus escuelas y qué educación militar recibían en ellas los niños desde la edad de siete años;[5] sabemos también por Pitágoras, Isócrates, Sócrates, Platón, Aristóteles, Plutarco, cuáles eran las ideas griegas en materia de educación y cómo, en Atenas en especial, se habían ideado escuelas a las que el niño era conducido por el esclavo pedagogo y a veces repetidor. Se observará a este respecto un detalle de interés: la escuela, en los tiempos antiguos, se instaló inicialmente en una plaza pública, o bien en una esquina, y sólo más tarde le fueron asignados locales especiales; y esos locales le dieron abrigo y la encerraron al mismo tiempo.

Los romanos, es cierto, fueron menos ricos en la materia. Los antiguos romanos contaron ante todo con la familia para inculcar a los niños las virtudes militares y religiosas en que creían; y es

[2] M. Granet, *La civilisation chinoise,* Albin Michel, 1948, p. 495.

[3] H. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité,* Seuil, París, 1948, p. 20.

[4] S. W. Baron, *Histoire d'Israel,* P.U.F., París, 1956-61, vol. II, p. 965.

[5] *République des Lacédémoniens,* traducción al francés de Chambry, Garnier, París, 1954.

forzoso reconocer que esa educación resultó un éxito. Sin embargo, bajo la influencia griega, su intransigencia moral se debilitó al mismo tiempo que llegaba con la lengua griega el interés por la belleza del idioma. A partir del reinado de Adriano se constituyó una especie de servicio de enseñanza que se injertó quizá sobre las primeras escuelas, aquellas que llamaban *ludi* (de *ludus,* juego) porque en ellas se enseñaba especialmente la danza. Pero habrá que esperar hasta Quintiliano,[6] en el primer siglo de nuestra era, para ver organizarse verdaderamente una institución escolar de interés público.

El desenvolvimiento del cristianismo dio a la escuela una orientación especial que hemos de examinar más adelante. Los padres de la Iglesia, San Clemente de Alejandría, San Basilio, San Jerónimo, San Agustín, no dudaron jamás de la utilidad de la educación; y, tomando la palabra escuela en sentido amplio, puede afirmarse que los cristianos abrieron escuelas entre las cuales algunas, en diversos niveles, difundían además del pensamiento religioso, una enseñanza profana. Se cuenta que San Basilio, en el siglo IV, llegó a crear en el monasterio que había fundado un «internado» para niños que no estaban destinados a la vida monástica.[7]

Sin duda la institución escolar y, correlativamente, el pensamiento pedagógico, atravesaron después muchos momentos difíciles; en la Edad Media, por ejemplo, y de manera general, como lo enseñaba Durkheim,[8] cada vez que la sociedad juzgó suficiente la educación que se daba y se recibía de modo espontáneo e informal; sin duda cabe preguntarse legítimamente acerca de si tal escuela de catedral o de claustro manifestó una simpatía entusiasta por la cultura intelectual profana. Gabriel Compayré, poco sospechoso de clericalismo, considera sin embargo que «sería injusto enjuiciar tendenciosamente a la Iglesia de la Edad Media y representarla como sistemáticamente hostil a la instrucción».[9] Ciertas fórmulas como el *indocti coelum rapiunt* de San Agustín se comprenden por su con-

6 Quintiliano, «Institución oratoria» (en particular, libros I, II y III).

7 L. Riboulet, *op. cit.,* p. 111.

8 Emile Durkheim, *Education et sociologie,* P.U.F., París, 1963.

9 Gabriel Compayré, *Histoire de la pédagogie,* 1910, p. 56.

texto *adversus haereses* y no deben tomarse como una apología de la incultura.

La verdad es que toda civilización avanzada en el camino de un cierto humanismo de tipo racial experimenta la necesidad de abrir escuelas. La escuela es en cierto modo una secreción de la complejidad de los problemas que se plantean al espíritu del hombre y, durante todo el tiempo que la sociedad permanece en estado de subdesarrollo tecnológico, la refutación de la escuela no puede ser sino una quimera peligrosa o la manifestación de un espíritu obtuso y retrógrado, enemigo del saber. Hay que llegar hasta la época moderna para que la idea aparezca, si no del todo razonable, al menos digna de examen.[10]

Puede afirmarse también que cuanto más poderosa es una ideología, más violento resulta el deseo de hacerla penetrar por medio de la escuela, y se verá a veces a personas muy probas servirse de la cultura profana como cebo puesto al servicio de sus convicciones filosóficas y, más frecuentemente, religiosas. Podemos ahorrarnos aquí una enumeración completa de los grandes fundadores animados de propósitos diversos; evoquemos sin embargo a Lutero, que desde 1525 predica la escolaridad obligatoria, organiza la enseñanza primaria y se preocupa por la formación de los maestros; entre los católicos, a San Carlos Borromeo y la «Doctrina cristiana» de Milán; a San Felipe de Neri y el Oratorio; a San Ignacio de Loyola y los jesuitas (desde 1546); sin olvidar Port-Royal y los jansenistas. Siguen luego en Francia, a partir del siglo XVII, después de Charles Démia y sus «escuelas de pobres» en la región de Lyon, las congregaciones dedicadas a la enseñanza como los frailes de las escuelas cristianas de San Juan Bautista de la Salle (escuelas populares fundadas desde 1679), a las que seguirán muchas otras, masculinas y femeninas; el siglo XIX fue en esta materia un siglo particularmente rico.[11] Veremos aparecer finalmente con Jules Ferry, a fines del siglo XIX, no ya la idea de la escuela obligatoria, gra-

[10] Cf. capítulo VIII, sobre la «desescolarización».

[11] Véase, por ejemplo, sobre las congregaciones masculinas, la tesis de Pierre Zind, *Les nouvelles Congrégations masculines de Freires enseignants de 1800 a 1830* y el libro de Georges Snyders, *La pédagogie au* XVII[e] *et au* XVIII[e] *siecle,* P.U.F., París.

tuita y laica cuyo origen se remonta mucho más atrás en el tiempo, sino la realización de esta idea y con ella la escuela que conocemos, al menos en su estructura general. Ninguna de estas instituciones es neutra, ni siquiera las que pretenden serlo: todas están orientadas por lo contrario por una antropología más o menos explícita y que es muy fácil poner al descubierto.

Los programas

Pero precisamente ¿qué es lo que se ha enseñado en las escuelas? Si pudiéramos atrevernos a reducir a dos los elementos fundamentales que entran en la constitución de los programas elaborados desde el alba de las civilizaciones de las que depende la nuestra, deberíamos señalar la lectura y la religión.

Naturalmente, sabemos que cierta clase de escuela puede existir fuera de la civilización alfabética; pero, tratándose de la instrucción primaria de los niños, ¿no resulta abusivo el empleo de la palabra? Sería más certero decir que la escuela nació verdaderamente con el alfabeto. Y esto resulta de que la lectura es una verdadera arma de conquista a la que el poder se apega. Aquél que sabe leer posee sobre los demás una ventaja tan importante que lo eleva súbitamente a un estadio superior que le confiere una autoridad casi mística. El *grámmata guignóskei* (conoce sus letras) de los griegos expresa un sentimiento de admiración deferente del ignorante hacia el poseedor de la ciencia. El escriba oriental no es solamente un funcionario, sino integrante de una casta superior, no guerrera, por el mero hecho de que es capaz de leer y escribir en un sistema jeroglífico, silábico y alfabético, verdaderamente de gran complejidad.[12] Mientras la humanidad desconozca la imprenta (y la de Gutemberg data de alrededor de 1436), el lector pasará por ser un individuo destacado y cabe imaginarse que muchos padres han debido alimentar desde muy temprano la ambición de ver acceder

[12] «La elevada idea que existe sobre el arte del escriba —escribe Henri Marrou— encuentra su expresión simbólica en la idea de que la escritura es una cosa sagrada, de origen y de inspiración divinas, puesta bajo el patrocinio de un dios, Toth entre los egipcios, por ejemplo, Nabú, hijo del dios de la sabiduría, Ea, en Mesopotamia.» *(Op. cit.,* p. 21.)

a sus hijos a esa función tan noble y tan útil. Se comprende que la Iglesia haya conferido al lector una de las cuatro órdenes menores, que se haya podido hablar de «lectores reales» para aludir a los profesores del *College de France,* que la palabra «lección» tenga su origen en *lectio,* lectura, de *legere,* leer, modo de leer un texto.

No hay dificultad alguna en convencerse, por otra parte, de que la lectura forma parte, desde la Antigüedad, del programa básico de las escuelas. Entre los griegos de Atenas, la «didascalé» es la escuela de gramática (de *grammatiké,* «arte de escribir y de leer las letras»); el niño aprende allí a leer según procedimientos sintéticos que nos son bien conocidos.[13] Desde luego, los griegos no iban a olvidar que el hombre no sólo posee un espíritu sino también un cuerpo y una sensibilidad: el programa que traza Platón en *La República* y en *Las Leyes* para la educación de los guerreros y de los magistrados asigna un importante lugar al entretenimiento físico, a la danza y la música... pero también fija entre los diez y los trece años la edad en que conviene aprender a leer, rompiendo por otra parte en este punto con la tradición ateniense que fijaba más tempranamente el comienzo de la educación intelectual.

Aún más claro es el fervor por la cultura literaria entre los romanos, desde el siglo III a. de C., una vez recibida la lección de los griegos; no sólo un fervor por el arte de la oratoria, la elocuencia y la retórica, en su lugar normal en una civilización que desconocía la imprenta, sino también por la lectura. A la *humanitas* declamatoria del periodo de transición (siglo II antes de nuestra era) le sigue la introducción en la escuela elemental de una enseñanza de la lectura y la escritura; el maestro se llama *litterator,* luego *grammaticus,*[14] y hasta se inventan, para uso de los que se

[13] Cf. H. Marrou, *op. cit.,* pp. 221 y ss.

[14] A los siete años, el niño recibe las lecciones del *litterator (magister ludi literarii);* el «literator» se llamará después «institutor litterarum», origen de nuestra palabra «institutriz». (En francés, se emplea el término «instituteur» también en masculino; N. del T.) Hacia los once o doce años el niño concurre a las clases del *grammaticus,* cuya enseñanza esencial consiste en la explicación de los autores y poetas. Desde los 15 años concurre a las del *rhetor.* (Marrou, *op. cit.,* p. 360.)

inician, letras móviles y otros «pasteles alfabéticos», como puede leerse en Quintiliano o en la «carta a Laeta sobre la educación de su hija Paula» de San Jerónimo, lo que demuestra el interés que el problema despierta. ¡Hay que leer en latín y en griego —el griego, lengua selecta— y hay que leer mucho! «Es un hábito muy sabiamente establecido —declara Quintiliano— el de leer ante todo Homero y Virgilio, por más que para apreciar sus bellezas se necesite un juicio más desarrollado; pero no falta tiempo para eso, puesto que se los leerá más de una vez...»[15]

La lectura, la elocuencia, la poesía, el conocimiento de los autores, si no representan la totalidad del programa de los romanos, constituyen sin duda lo esencial de él. Ahora bien: es interesante observar que este privilegio de la expresión refinada nos ha llegado poco menos que intacto: poco tiempo atrás (hasta 1960) la clase de «segundo» de francés se llamaba clase de humanidades, la de primero, clase de retórica: se sabe de qué consideraciones goza todavía el letrado, y ¿qué es un letrado sino un hombre con un roce de griego y de latín, capaz de expresarse con soltura de palabra y por escrito? Hasta cabe pensar que los textos oficiales que reformaron la enseñanza francesa en 1959-60 predicaron en el desierto la abolición de la jerarquía de la lectura, puesto que en 1972 la enseñanza técnica sigue todavía haciendo el papel del pariente pobre. ¡Así se continúa a través de los tiempos una política de segregación cuyas líneas directrices trazó Platón en *La República!*

¿Cómo ha podido una corriente, nacida en la Antigüedad, llegar de este modo hasta nosotros? Hay razones para pensar que la pedagogía cristiana, en especial la de los jesuitas, ha contribuido considerablemente a conservarla y fortalecerla a partir del siglo XVI; pero para justificar esta afirmación tenemos que evocar el segundo de los elementos componentes de los proyectos educativos, es decir la religión, y muy particularmente, el cristianismo.

El cristianismo tiene vocación misionera por voluntad expresa de su fundador. «Id y enseñad», dijo Jesucristo.[16] La naturaleza de la enseñanza que debía impartirse no ofrece dudas: se trata de una

[15] «*Institución Oratoria*», libro I.
[16] San Mateo, 28, 16-20; San Marcos, 16, 15-18.

enseñanza religiosa basada en primer lugar en el Evangelio (la Buena Nueva) y luego sobre el conjunto de las exigencias que de él se derivan y que la Iglesia reglamenta. Es completamente natural, pues, que los primeros cristianos fundaran catecumenados, luego escuelas eclesiásticas, de catéquesis, episcopales, claustrales, con el designio muy lógico de propagar su fe. Sin duda enseñaron también, aquí o allá, materias profanas, se sabe que así ocurrió, pero la existencia misma de sus escuelas estaba ligada a la de una verdad religiosa que debía difundirse; ahora bien, ¿de qué modo hacer conocer esa verdad, sino por la palabra y la lectura? Las ciencias que más tarde habríamos de llamar ciencias exactas, ante todo el cálculo, la geometría, la astronomía, no se olvidarán siempre por completo (figuran ya en el programa de Quintiliano y se las menciona en los de la pedagogía cristiana del siglo XII en la que constituyen el *quadrivium* de las siete artes liberales), pero se comprende que hayan tenido sus dificultades para alcanzar su justo lugar en medio de aquella ideología espiritualista. En cuanto a las «artes recreativas», pueden pasar por peligrosas ocupaciones paganas, apropiadas para anteponer el cuerpo al espíritu. Es verdad que la regla sufre excepciones: citemos por ejemplo el programa de Lutero (hacia 1530), que hace lugar a la gimnasia y, más aún, a la música. Pero ¿no era Lutero acaso un reformador?

Por otra parte, como los ataques contra la nueva religión no se hacen esperar, resulta importante formar clérigos preparados para la controversia y apologistas capaces de refutar los errores del paganismo o las herejías de los primeros disidentes. Esos clérigos, también llamados letrados, deberán conocer el pensamiento de sus enemigos y replicarles en torneos en que el malabarismo de la palabra desempeñará un papel decisivo. Al orador antiguo, cuyo modelo acabado representa Cicerón, y que perdurará a través de los tiempos, responde por alegoría el orador cristiano, al que San Agustín prodiga sus consejos,[17] mientras uno y otro comulgan en el culto de las letras. Pero habrá que esperar hasta la Reforma para que la lectura religiosa (la de la Biblia sobre todo) se recomiende abiertamente y de ese modo el pueblo cristiano se sacramentalice.

[17] *Doctrina cristiana.*

La trilogía religión-escuela-letras se reencuentra a cada paso en la historia de la pedagogía. La obligación de ser apóstol crea la función didáctica; y puesto que se debe, conforme a la orden emanada de Cristo, «enseñar y bautizar a todas las naciones», resulta indispensable estudiar los medios para atraer al pueblo, y sobre todo a los niños; uno de esos medios, como hemos dicho, es la cultura profana, empezando por la más fundamental de todas, la lectura. En esta conclusión, nada sorprendente por otra parte, se desemboca al estudiar, entre otros ejemplos y saltando por sobre varios siglos, el surgimiento y desarrollo de la congregación de la Doctrina Cristiana de Milán, de San Carlos Borromeo, tan importante después del Concilio de Trento de 1545 a 1563, de la cual nació la escuela primaria. La primera escuela que se fundó era una escuela dominical, instalada en la catedral; allí se enseña ante todo la religión, y luego la lectura y la escritura. Detalle revelador: la enseñanza es gratuita allí, por temor a la simonía. Es sólo más tarde (hacia 1567) que se verá a la escuela salir de la iglesia, instalarse en locales anexos, sin perder nada de su contenido religioso cuya influencia sobre la parte literaria de los estudios es tan evidente.[18]

La lengua latina, lengua de la Iglesia, ocupa por otra parte el sitial de honor (como lo ocupó el griego en Roma, donde el bilingüismo data del siglo II a. de C.). Ese latín que vemos hoy agonizar sobre el cadáver del griego fue la lengua noble por lo menos hasta el siglo XVII (el Tribunal de Cuentas de Francia empleaba todavía números romanos en el siglo XVIII); su presencia en las escuelas secundarias echa una luz particular sobre la naturaleza misma de los programas. Por medio del latín nos apegamos a la Antigüedad y nuestra enseñanza se parece a la de los antiguos como dos hermanos se parecen entre sí; por medio del latín damos prioridad al lenguaje, y si la elocuencia se perdió hacia mediados del siglo XX, muerta sin duda por obra del micrófono, queda en cambio la buena escritura; por el latín damos a la escuela primaria, preparatoria o secundaria, una orientación literaria en

[18] Es hacia esta época que aparecerán los libros impresos y los primeros programas en las escuelas: en este punto fue preponderante la influencia de Pierre Ramus, filósofo y gramático francés (1515-1572).

la cual el conocimiento gramatical, sobre todo el morfológico, adquiere una importancia extrema; por medio del latín formamos espíritus propensos al análisis (y detrás del latín se perfilan acá la imprenta y el alfabeto); por el latín, afirman recientemente los sociólogos, consolidamos el sistema de clases sociales puesto que el privilegio de la expresión sería inherente a la casta de los adinerados.

Es evidente que en esto la influencia de la Iglesia aparece como preponderante, y sería un error creer que la enseñanza del latín cedía el paso a la de las lenguas vernáculas. Cuando en Francia se pretende enseñar a un niño a leer, se trata ante todo de la lectura no en francés sino en latín. Se dice que corresponde a los señores de Port Royal el honor de haber introducido en las escuelas elementales la lectura de textos franceses; es cierto, y ello ocurría en los tiempos en que vivían Corneille, Racine, Moliere, La Fontaine, Vaugelas, o sea en otras palabras, en el momento en que la lengua francesa adquiría sus blasones de nobleza; lo cual no quita que el método de aprendizaje de la lectura elaborado por Pascal hacia 1656 [19] fuera un método para la lectura del latín, como en efecto lo testimonia la carta de Jacqueline Pascal en que consulta a su ilustre hermano sobre un tópico de pronunciación. Hacia 1760, Charles Démia mantiene la misma opinión: hay que empezar por el latín y es sólo en la «quinta clase» que ha de enseñarse el francés, o sea después de dos o tres años de estudios; podríamos citar otros ejemplos. El primero que deliberadamente dio al francés la prioridad sobre el latín fue probablemente San Juan Bautista de La Salle, pero el manuscrito original de *La conducción de las escuelas* data de 1706,[20] por consiguiente de comienzos del siglo XVIII (y todavía el fundador se cuida de olvidar el latín, incluso en la escuela primaria popular). Y a todo lo largo del siglo XVIII se encuentran métodos que se presentan como el de De Launay, que tuvo su hora de gloria, «Método para aprender a leer el francés y el latín por un sistema tan fácil y tan natural que se harán con él mayores progresos en tres meses que en tres

[19] Véase Arnauld y Lancelot, *Grammaire de Port-Royal.*

[20] *Conduite des écoles chétiennes* (manuscrito llamado «de 1706») con presentación por F. Anselme (1951).

años por el método antiguo y ordinario»; y este método, del que ya se ve que el autor no opina mal, data de 1741.[21]

Los jesuitas, por otra parte, habían de contribuir de modo particularmente eficaz a exaltar el culto de las letras, en especial el del latín, a veces en desmedro del francés. Para comprender su pedagogía es imprescindible admitir que la Compañía de Jesús constituye un medio de evangelización que procura en primer lugar instruir y formar una capa selecta de cristianos y que la *ratio studiorum* que regula el funcionamiento de los colegios fue elaborada en el siglo XVI (1586). ¿Por qué tomar precauciones? Por una razón de equidad; porque es difícil aceptar, en los tiempos en que vivimos, que pueda emplearse la cultura profana para fines religiosos sin vacilar en hacer sufrir a los textos y a sus autores operaciones varias que van desde la supresión pura y simple hasta la interpretación tendenciosa, pasando por el pecado menor de la expurgación; y también porque no se acepta hoy en día que al niño se lo aprovisione con palabras antes de proporcionarle ideas. Sin embargo, la compañía fundada por San Ignacio de Loyola no ha hecho con todo esto más que seguir las costumbres del tiempo, y sería fácil demostrar, por ejemplo, que la costumbre de amputar los textos o de echar un velo sobre ciertos escritores tenidos por peligrosos, era habitual en el siglo XVI. ¿El mismo Platón no había predicado con el ejemplo castigando con el ostracismo a los poetas en su República?

La habilidad de los jesuitas consiste ante todo en la selección de los autores.[22] Entre los latinos, se quedan con Quintiliano, Te-

[21] Un enfoque lingüístico de la cuestión también resultaría sumamente ilustrativo: se observará, por ejemplo, el sentido de la expresión «barrio latino». También cabe preguntarse qué destino corrió el griego. La lengua griega, de penetración intelectual aparentemente más difícil, siempre fue considerada, después del Renacimiento, como una lengua de «letrados superiores» (cf. la civilización romana). Las comedias de Moliere lo dan a entender: *Les femmes savantes,* por ejemplo. También se encuentran los siguientes versos en *Les facheuz* (III-2):

«Il n'est rien si commun qu'un nom a la latine
Ceux qu'on habille en grec ont bien meilleure mine.»

[22] Debe recordarse que la pedagogía de los jesuitas nació al mismo tiempo que el Renacimiento, lo que puede explicar el retorno a la Antigüedad. Si es verdad que se trataba de asignar a la forma una prioridad sobre el fondo, o

rencio, Cátulo, Juvenal, Marcial, Plauto, y por sobre todo, para el arte de la oratoria, Cicerón; entre los griegos, Agapito, Focílides, Sinesio, cuyos nombres ciertamente no es obligatorio recordar, pero no en cambio Jenofonte, ni Sófocles ni Eurípides. Y, naturalmente, se vuelven hacia los padres de la Iglesia: San Juan Crisóstomo, San Gregorio Nacianceno, San Basilio. Su pedagogía tiende entonces a reemplazar el formalismo universitario por un formalismo literario estético: la curiosidad natural de los alumnos, que podría aplicarse, no sin peligro para sus almas, a descubrir el pensamiento eventualmente libertino de los antiguos autores paganos, se desvía hacia el aspecto formal de ese pensamiento... *ad mejorem Dei gloriam*. En apariencia, adoptan el humanismo; en realidad transforman su sentido conforme al consejo del propio San Ignacio: «Cuando se desea ganar las almas, hay que trazar el plan según la oportunidad de los lugares, de los tiempos y de las personas». El dominio perfecto de los idiomas, el latín, el griego, hasta el hebreo, incluso en sus minucias técnicas más inútilmente ornamentales como la versificación, pasa por ideal intelectual y justifica innumerables ejercicios: temas, trabajos de imitación, doble traducción, concertaciones y disputas, cuya finalidad suprema es apartar el alma de cuanto pudiera aparejar su perdición, dando cauce a la energía mental que por naturaleza tiende a procurar empleo. Un sistema severo de vigilancia y de represión basado en la emulación, la delación y la corrección corporal *(ferula acerba)* aporta su concurso al buen cumplimiento del programa. Y sin embargo, no se trata de innovaciones: sería una ingenua injusticia reprochar a los jesuitas estos programas y hábitos pedagógicos. También en esto se trata de costumbres de la época contra la cual protestaban por otro lado Erasmo, Montaigne... Debería reconocerse a los Padres jesuitas, por el contrario, el mérito de haber tratado a los alumnos de sus colegios de manera más tierna.

Sin embargo, todo se les concede a las letras. La historia está proscrita sistemáticamente, por más que algunos jesuitas reclamen su enseñanza, pero la propia Universidad permanece muda al res-

más bien de apartar al alumno de las teorías subversivas, los jesuitas habrían podido elegir con ese objeto las matemáticas.

pecto. Las matemáticas no son encaradas sino al sesgo por la cosmografía, pero nadie las echaba de menos y Pascal no tuvo jamás un profesor de la materia. No se enseñará matemáticas sino en el siglo XVIII. Y cuando, en segundo año de «filosofía», o sea en el nivel universitario, los jesuitas introduzcan las ciencias naturales, no lo harán según el método basado en la observación y la experimentación, que nos parece natural, sino haciendo leer lo que los grandes autores habían escrito al respecto.

Los colegios son, así, foros literarios: las clases que hoy corresponden, en Francia, a las de sexto, quinto, cuarto y tercero *(prima, secunda, tertia),* se denominan clases de gramática; se inicia de inmediato la clase de poética o de humanidades, luego la de retórica; vienen entonces para los futuros jesuitas (los *nostri)* los dos años de filosofía y los cuatro años de teología. Así, se lee, se habla, se llena la memoria, se escribe... Se escribe mucho: es posible que la manía de los trabajos escritos que deploran los educadores modernos tenga su raíz en las costumbres innovadas y practicadas en los colegios de los jesuitas.

Lo cierto es que los jesuitas, al crear la enseñanza secundaria, le imprimieron una orientación cuyos efectos percibimos todavía fácilmente hasta en sus raíces, o sea en la escuela elemental. Resultaría completamente equivocado creer, sin embargo, que la pedagogía establecida en la *ratio studiorum* no haya evolucionado nunca. La verdad es que los jesuitas, sin perder de vista el objetivo esencial y fieles a sus principios, indagan en todo momento y lugar la táctica y la estrategia que convienen a su piadoso ejército.

De todos modos, hará falta, a fines del siglo XIX, el contrapeso de la escuela laica obligatoria para que los programas franceses se vuelvan a la vez realistas y más democráticos y para que la objetividad complete la lógica de los cursos de estudios. La inversión de la tendencia comenzará por la base. En una obra de 1887,[23] Octave Gréard pone muy en claro sus intenciones: considerando la escuela primaria, popular, que se trataba de construir según los principios de obligatoriedad, y por ende de gratuidad y de laicidad, aboga por la enseñanza de la historia, ante todo por

[23] Octave Gréard, *Education et instruction, enseignement primaire,* Hachette, París, 1887.

la de la historia local, de la que son inseparables la geografía y la instrucción cívica. Materias imprescindibles, según juzga; y expresa su asombro: «Lo que nuestros alumnos saben menos, es lo que tanto ellos como todo el mundo tendrían mayor interés en saber». Quiere que se salga de los libros, y se congratula porque «nuestros maestros ya no definen los accidentes geográficos en el aire, sino que los hacen verificar en el mapa y observar, cuando es posible, sobre el terreno». Del mismo modo, aconseja enseñar meteorología y economía industrial en las escuelas primarias superiores. Pronto habrían de aparecer las «lecciones de cosas», y en 1938 se reclamará todavía oficialmente «el gran baño de realismo que la juventud necesita».

Así se va bosquejando por la escuela primaria un movimiento que tiende a sustraer a la educación de su viejo estatuto de mandarinado docto para reemplazarlo por una cultura más conforme con las exigencias del mundo sin sacrificar los intereses de la lengua ni los de la moral. Éste es, al menos, el principio que se formula. Sin embargo, muchos años habían de transcurrir todavía antes que la corriente llegue a la enseñanza de segundo grado (sin perjuicio de remotas iniciativas, como la de San Juan Bautista de La Salle, que había fundado en Rouen un colegio sin latín), y apenas hacia 1960 se empezará a hablar de un humanismo fundado en las matemáticas, las ciencias, la tecnología. ¿Quiere decir esto que hubo necesidad de tantos siglos para encontrar un punto de equilibrio? Suponiendo que efectivamente se lo haya descubierto, sería más justo pensar que la educación no puede concebirse sino en relaciones de estrecha dependencia con el medio y el tiempo en que se cumple. Si la pedagogía del siglo XVII nos parece hoy algo extraña, es ante todo porque no somos seres del Gran Siglo. Lo cual no quita que el pasaje de la tradición al modernismo no se opere nunca sin la presencia activa de personas que en su momento aparecen como peligrosos revolucionarios mientras que las tradiciones se ven como fuente de seguridad.

No obstante, en un mundo que, al término del siglo XIX, se vuelve técnico e industrial, la institución de una escuela popular con vocación utilitaria y su prolongación en establecimientos «primarios superiores» o técnicos, se compaginan mal con la subsis-

tencia, junto a ellos, de establecimientos que poseen clases elementales donde el ingreso de un joven alumno le asegura ya el acceso a los paraísos literarios. En efecto, un sistema escolar así concebido consagra y sostiene una sociedad en la que la brecha sociocultural se manifiesta en forma tan excesiva que la dinámica de la distorsión podrá liquidarse en conflictos revolucionarios sobre el tema de la lucha de clases. La escuela está contra el colegio secundario como la clase obrera está contra la clase dirigente. Las declaraciones generosas de Jules Ferry, Jean Macé, Ferdinand Buisson, que aseguraban al hijo de Jacques Bonhomme que la República lo llamaba a los más altos destinos a condición de que se instruyese, y los ejemplos individuales que tantos maestros entusiastas puedan proponer para la reflexión de los niños del pueblo, no han de impedir que la sociedad siga viviendo en la desigualdad de clases...

Acaso lleguemos a conocer, en esta última parte del siglo XX, el tiempo en que, al volverse intolerable la insuficiencia institucional de los principios, despunte el alba de una democracia menos verbal y más real. La solución no requiere sólo la evolución de una situación económica en los países ya desarrollados, sino también una aguda toma de conciencia de que no basta con llamar a la justicia a gritos para que acuda. La historia de la pedagogía, como se ve, no es ajena a esta revelación.

Los diversos medios de enseñanza

Podemos encarar ahora el tercer punto, que es el examen de la manera misma de enseñar, es decir los métodos. Pero una vez más deberemos sufrir la ley de la esquematización. Simplificando al máximo, podría decirse que la manera de educar y de transmitir los conocimientos ha evolucionado de la enseñanza individual a la enseñanza colectiva, pasando por una forma intermedia conocida como enseñanza mutua, cuyo examen no puede evitarse. Estos métodos sucesivos tienen de interesante el hecho de que explican cómo, en la época moderna, han llegado a concebirse otros medios cuyo estudio será precisamente el objeto de los capítulos siguientes, pero a cuyo respecto adelantaremos desde ahora que constituyen mucho más que simples procedimientos técnicos.

Si es cierto que la educación individual es una especie de pedagogía espontánea, hace largo tiempo que se filosofa sobre sus ventajas e inconvenientes. Encontramos en Aristóteles, por ejemplo, el pasaje siguiente: «Existe entre la educación particular y la colectiva una diferencia que puede comprenderse mediante el ejemplo de la medicina. En general se alivia a las personas que padecen fiebres mediante la dieta y el reposo; sin embargo, este tratamiento puede no convenirle a un individuo determinado. El profesor de gimnasia no entrena a todos sus alumnos para la misma clase de combate. La educación individual parece, pues, distinguir más precisamente lo que conviene a cada uno; cada cual encuentra en ella su beneficio personal. Con todo, un médico o un maestro y toda persona provista de conocimientos generales tratará tanto mejor los casos particulares cuando conozca lo que hace falta a todos y a cada uno... no existe más ciencia que la de lo general».[24]

Aristóteles se coloca aquí en su nivel, que es el de la alta especulación: habla de educación más que de transmisión del saber. Pero su pensamiento aclara notablemente las situaciones escolares. En una primera época vemos al alumno, si no al estudiante, presentarse personalmente a su maestro, recibir de él una breve explicación, luego cederle el lugar a otro. El movimiento perpetuo que así se crea, la yuxtaposición de los niños, la diversidad de actividades, el carácter rápido y sumario de la instrucción, dan a la «casa escuela» un aspecto particular que Gustave Doré ilustró en dibujos célebres: es decir, que la enseñanza individual supo atravesar los siglos.

En una segunda época o, más exactamente, según otra concepción, pues los modos de enseñanza coexisten, se organiza la escuela en clases homogéneas; es decir, que para obviar los inconvenientes de la enseñanza individual, se instaura la enseñanza colectiva o simultánea. La distribución de los alumnos según sus edades, primero en un mismo local y luego en varias salas diferentes, que se vuelve indispensable desde que se rebasan los umbrales rudimentarios, requiere que se disponga de un número importante de docentes, lo que constituye principalmente patrimonio de las congrega-

[24] *Etica para Nicomaco,* libro X, capítulo IX, p. 501 (traducción al francés de Voilquin), Garnier.

ciones religiosas a partir del siglo XVI. En las clases así formadas y cuya sucesión ordenada constituye un ejemplo admirable de jerarquía de la cultura, el maestro puede ejercer mejor aún que en la enseñanza individual su autoridad didáctica. Reduciendo el conjunto de sus alumnos a una entidad, el «hipotético escolar medio», el maestro los dirige a su gusto ahorrándose los múltiples contactos personales en que se disuelve su energía. Le bastará entonces con disponer de «autoridad», con mantener una disciplina estricta, enseñar con claridad y método, con desarrollar al mismo tiempo en sus alumnos esas virtudes imprescindibles para el funcionamiento del sistema que son la docilidad, la obediencia, la confianza, la atención, el celo... para que la escuela funcione a satisfacción general. Se verá así multiplicarse las publicaciones que, emanadas de los creadores de la enseñanza colectiva, prodigan al maestro los consejos destinados a hacer de él un perfecto director de los grupos de niños así constituidos, en especial las guías para la dirección de las escuelas, redactadas por los fundadores de las congregaciones docentes. No es necesario insistir sobre la descripción de la enseñanza colectiva: todos sabemos, en efecto, que sigue en vigencia el día de hoy; sus cualidades son tan sobresalientes y claras que hará falta un análisis minucioso para que aparezcan sus defectos y más esfuerzos todavía para oponerle una organización mejor.

Sin embargo, la enseñanza colectiva exige la presencia de varios docentes. ¿Cómo lograr de algún modo que la acción del maestro único se irradie para extender al mayor número posible los beneficios de la educación? ¿Cómo puede un hombre solo instruir a sesenta niños, y aun de edades variadas? El pedagogo checo Comenius, a mediados del siglo XVII, propuso una solución en su *Gran didáctica*: se trata de utilizar a los alumnos más avanzados para hacer de ellos monitores. Se compara al maestro con el tronco de un árbol; «el tronco no se continúa hasta el extremo de las ramas, pero afirmado en su lugar, comunica la savia a las ramas principales... —escribe Comenius—. Si por lo tanto la organización escolar se adapta a la naturaleza, la acción de un solo maestro bastará con igual facilidad para la educación de muy numerosos alumnos». Y extrapolando de la botánica, recomienda «dividir la clase en grupos de diez alumnos,

colocar al frente de cada grupo a un monitor, y a la cabeza de varios grupos a un monitor jefe, hasta el monitor superior».[25]

Es la escuela militarizada o, si se quiere, la escuela alfabética, organizada como el lenguaje por el análisis y la síntesis. Se llamará «enseñanza mutua» la así concebida.

Ignoramos por qué vías se expandió la enseñanza mutua y salió de Europa,[26] pero volvió a ella vigorosamente en 1798 por intermedio de un pedagogo escocés, Andrés Bell, que la había visto practicar en las Indias. Inmediatamente se lo sistematizó por Lancaster y gozó de gran favor, desde comienzos del siglo XIX, entre los fundadores y maestros de escuelas elementales. El éxito del método lancasteriano se explica no solamente por razones de orden económico (la política también interviene), sino más todavía por el hecho de que la enseñanza se convierte, por obra de esta organización, en una especie de comunión religiosa de la ciencia y de la educación. «Daba gusto —escribe Gréard[27]— ver a los niños compartir el pan de la ciencia y evangelizarse, por así decir, los unos a los otros. Se pensaba también acostumbrarlos a obedecer, ejercitándolos en el mando. Se esperaba incluso inculcarles principios de equidad al habituarlos a dictar justicia entre ellos. . .».

Y sin embargo, ¡qué extrañas suenan las descripciones de esas sesiones escolares, reglamentadas como los ejercicios de armas! Demos una idea de la forma en que se procedía a la lección de escritura, según el manual:

1 *Objetos de las órdenes.*
2 *Órdenes.*
3 *Ejecución de las órdenes.*
4 Para hacer que los monitores suban a los bancos.

[25] *La gran didáctica,* capítulo XIX. En el campo de la pedagogía reformada, la influencia y la acción de Comenius fueron grandes y sobrepasaron incluso las de Lutero y Melanchton.

[26] La encontramos sin embargo en las escuelas lionesas de Charles Démia (Comenius nació en 1592, Démia en 1637); cabe pensar que la idea de hacerse ayudar por monitores surja de modo natural toda vez que un maestro debe ocuparse en el mismo lugar de varias decenas de alumnos cuyos niveles son variados.

[27] Gréard, *op. cit.,* p. 42.

5 «¡Monitores de escritura!», y un toque de campanilla.

6 Los monitores de escritura y sus adjuntos pasan y suben a los bancos que están junto a los telégrafos; se vuelven hacia el extremo opuesto de las mesas y presentan del mismo lado los números de las clases.

7 Para hacer que los alumnos se vuelvan hacia el lado por el que deberán marchar.

8 «¡Atención!», y de inmediato un movimiento de la mano, de derecha a izquierda.

9 A la voz de «¡Atención!», los alumnos miran al monitor general; al movimiento de la mano, hacen un cuarto de giro.

10 Para hacer pasar a los bancos y formular la clase de escritura

11 «¡A clase de escritura!», y un toque de silbato.

12 Los alumnos, con las manos a la espalda, marchan en orden, conducidos por sus monitores de grupo; unos y otros rompen la línea para entrar en sus clases respectivas «de escritura», por el extremo opuesto a los telégrafos.

13 Para detener la marcha y obtener silencio.

14 Un toque de silbato.

15 Para hacer que los alumnos se vuelvan hacia el estrado.

16 Un toque de campanilla.

17 Los alumnos se vuelven como está indicado; los monitores descienden de los bancos y a la vez vuelven hacia el estrado los números de los telégrafos.

18 Para que se preparen a pasar a los bancos.

19 Los brazos extendidos horizontalmente, el derecho hacia adelante y el izquierdo hacia atrás.

20 Los alumnos, volviéndose hacia su monitor de clase, apoyan la mano derecha sobre el banco que tienen detrás y la izquierda sobre el de adelante, sin dejar de mirar hacia el monitor general.

Nos detendremos acá, ¡aclarando que falta aún ejercitar nueve maniobras antes de que se inicie la lección propiamente dicha!

Se demoró largo tiempo en advertir que la única ventaja de la enseñanza mutua reside en el ahorro de maestro. A despecho de vehementes protestas como las de Victor Cousin, que en 1836 denunciaba su «deplorable popularidad», a pesar de que las congregaciones no la habían adoptado sino rara vez para demostrar, por lo contrario,

las virtudes de la enseñanza colectiva simultánea, fue necesaria la elocuencia de Gréard para precipitar su perdición. Poco a poco, la escuela elemental se organizó por clases homogéneas: curso elemental, medio, superior, y reprodujo en suma el esquema de enseñanza de segundo grado *(prima, secunda, tertia)*.

Se perfeccionó entonces el aspecto metodológico de la lección que se dictaba (que hemos de estudiar más adelante). Así se creyó haber encontrado una solución feliz haciendo de las clases elementales la imagen misma de la enseñanza secundaria; hasta hay que llegar a decir que la escuela primaria, transformada de este modo con sus clases homogéneas y su maestro conferenciante, encaramado en un estrado, atrincherado tras la barricada de su cátedra como su predecesor remoto en Roma, prefiguraba la organización universitaria. Exagerando un tanto, puede llegarse a la conclusión de que la única diferencia entre un curso elemental y una sala corriente de facultad radicaba, y tal vez aún radique, en las dimensiones de los salones... Se verá también cómo la unificación del mando, al reemplazar la canalización a través de los monitores, sustituyó una autoridad de tipo militar por la autoridad no menos absoluta del adulto detentador del saber.

Las relaciones pedagógicas

El hecho esencial que debe observarse en los avatares de la intención de instruir, según se presentan luego de su descripción abreviada, es el modelo de relación que inducen. Mucho más, en efecto, que la comunicación de una suma de conocimientos que acrecienta los poderes del ser o de una cultura que lo destaca, el hecho de vivir habitualmente en ese periodo de gran plasticidad que es la infancia según el modo de relación u otro es cosa que debe determinar hábitos de pensamiento, de acción y de reacción, particularmente duraderos, capaces por su importancia de proyectar una luz muy viva no sólo sobre el comportamiento de los individuos sino también sobre la estructura de una sociedad.

La enseñanza individual implica una relación dual maestro-alumno. Esta relación es neutra por sí misma: puede tratarse de una relación vivida sobre una base igualitaria, espontánea, o no; habi-

tual u ocasional; entre adultos o entre niños, o sea una relación de superior a inferior, y cabe imaginar aquí todas las formas concretas posibles. Tiene de ventajoso que se define por un encuentro de dos personas, cara a cara, y en el mejor caso por la comunicación y el intercambio que entre ellos puede surgir. Es el tipo de relación que se procura desarrollar actualmente en todos los niveles injertándole los temas adyacentes de la complementación de los seres o de la aceptación incondicional del otro, versión nueva y mejorada de la virtud de la tolerancia. Sin embargo, está bien claro que cuando evocamos la enseñanza individual hablamos de algo muy diferente: la función magisterial inducida por la enseñanza individual se define por el derecho y el deber del que lo sabe todo y lo puede todo, de educar y de instruir al que nada sabe ni puede. En ningún momento de la historia de la pedagogía, antes que se elevara la voz de Juan Jacobo Rousseau, se vio puesta en tela de juicio la autoridad del *magister*. Se habrá discutido, ciertamente, sobre la manera de educar, de organizar la escuela, de tratar al niño... pero partiendo del supuesto, al menos desde las sentencias bíblicas que declaran por ejemplo que «la locura está ligada al corazón del niño...» o que «el niño nace sujeto», de que la educación y la instrucción arrancan en alguna forma en el adulto y se comunican al niño en virtud de una diferencia de potencial totalmente unilateral. Esto es lo que se denomina *magistrocentrismo*.

Y este *magistrocentrismo* puede colorearse de muy diversas maneras. Se llega con facilidad a darle, por ejemplo, un matiz militar: es lo que aconteció en el caso de la enseñanza mutua, en el entendido de que el «matiz militar» no es más que una metáfora para expresar el concepto general de organización jerárquica, piramidal, de toda la sociedad. La enseñanza mutua es la escuela de la obediencia a través de intermediarios; en otras palabras, es la escuela que abona el terreno para el funcionariado. Promovido al grado de monitor, el alumno se convierte en copia fiel del maestro y debe actuar según instrucciones estrictas que recibe de él; y como se sienta el principio de que cada uno está llamado un día u otro a ejercer esa clase de misión, es todo el conjunto de los escolares el que resulta colocado con ello en una situación de ejercicio activo de autoridad jerárquica. Hemos visto por otra parte que se había

previsto todo un ceremonial para dar a la obediencia un carácter de mecanización absoluta y si ese ceremonial pudo adoptar la apariencia de un desfile militar, es precisamente porque el ejército ofrecía el mejor modelo de un microcosmos en el que todo superior recibe de todo subordinado una obediencia plena y permanente, como más o menos lo expresa el código militar.

Que se juzgue de un modo o de otro esta concepción estricta del mecanismo jerárquico, es cosa que importa menos que reflexionar sobre los efectos del sistema sobre la psicología del niño que lo sufre: sucesivamente un igual de sus condiscípulos, luego *primus inter pares*, subordinado y superior, receptor de órdenes y comandante, sometido como persona al poder del maestro y habilitado para hacerse obedecer, dependiente lateralmente de los monitores jefes... lo menos que cabe decir es que debe haberle sido poco fácil encontrar su personalidad en la edad en que precisamente todos los esfuerzos deberían tender a una buena organización del yo. El niño se convierte literalmente en el producto acabado de la sociedad como antaño, entre los lacedemonios o los romanos de la antigüedad, todo se había ordenado para la producción de buenos militares.

Ese tiempo ha terminado: a lo sumo cabe señalar que la enseñanza mutua ha tenido resonancias precisas en ciertos sistemas pedagógicos hasta una época cercana a la nuestra. ¿Pero por qué otra cosa se la sustituyó? Por una doctrina que, suprimiendo a los intermediarios, confirma al maestro o al profesor en una situación de monarca absoluto. Desde luego, este monarca no es más que un potentado cuyos medios conocen límites puesto que depende de sus superiores jerárquicos: director, inspector, provisor, rector, ministro, cuyas órdenes debe cumplir puntualmente, ya que ésa es su función; pero mientras está en clase, en presencia de sus alumnos, dispone *de facto et de jure* de todos los poderes. Es el dios, el rey, el maestro, y la palabra maestro expresa bien lo que significa si pensamos en las analogías que sugiere: ejercer poder, tener autoridad, una influencia preponderante, mano dura y brazo largo, disponer, comandar, reinar, dominar, regentear, e incluso oprimir... Quiérase o no, al igual que en las formas de enseñanza que la preceden, la enseñanza colectiva instituye una relación en la cual el niño existe únicamente por la voluntad benévola de los que desde el exterior lo llaman a la

existencia. Sin el maestro, el niño no puede nada, pero, con el maestro, lo puede todo; por algo lleva en su morral la palmeta del *magister*.

Es preciso llegar aún más lejos. Puesto que el *magistrocentrismo* se crió en medio religioso, le resulta natural al educador conservar una imagen maniquea de los buenos y los malos, los réprobos y los elegidos, los justos y los pecadores; en otras palabras, crear una teodicea simplista en la que se arroga los derechos divinos de juzgar, recompensar y castigar a sus alumnos según sus buenas y malas acciones. Esta vez lo que se reproduce no es ya solamente la organización de la sociedad humana, jerárquica y monárquica, sino verdaderamente la economía misma del mundo tal como la decidió el Creador. Al menos imagíneselo así, aunque no se profundice el estudio. En este contexto, el niño no aparece nunca tal como es con sus particularidades y su historia propia, sino como debe ser, no sólo en relación con un ideal que puede alcanzar personalmente sino sobre todo en relación con la imagen que se hace, en todos los órdenes, de la perfección. Se sobreentiende que alcanza con querer para poder, y resulta sumamente significativo que hasta nuestros propios días se tienda a explicar la pobreza por los vicios, empezando por el pecado capital llamado pereza. Así, la relación maestro-alumno o profesor-alumno queda impregnada de moralismo, para no decir fariseísmo, y la naturaleza propia de cada niño, escotomizada.

Es interesante observar por otra parte que este moralismo de esencia metafísica es susceptible de desviarse en diversas direcciones según las necesidades de los tiempos. Sin desarrollar el tema, señalemos que esto ocurrió en Francia cada vez que la patria se vio en peligro y, en particular, cuando se trató de tomar desquite sobre las «hordas bárbaras» venidas de allende el Rhin. El pequeño escolar aprende entonces que la voluntad de Dios es que él reconquiste Alsacia y Lorena (la «mancha negra» en el mapa de Francia). Vuelve a transformarse entonces en algo parecido al ciudadano de la ciudad antigua: un elemento anónimo, activo al servicio de la patria, y los poetas, de Corneille a Víctor Hugo, le ayudan a bien morir. Y aun los franceses no son más que moderadamente belicosos: del otro lado de la frontera consabida, el militarismo pedagógico ha hecho

estragos con una amplitud inigualada... basta con ver, por ejemplo, el uso que los nazis hicieron de las escuelas.

En definitiva, hay razones para considerar que cuanto acabamos de explicar no se refirió únicamente a las escuelas que abiertamente declararon su militancia religiosa. La declaración de principio de la laicidad, el abandono gradual de una referencia explícita a Dios, la separación de la escuela de la Iglesia y de la Iglesia del Estado, no aparejaron un viraje instantáneo de las mentalidades, ancladas por una tradición muy prolongada y fuerte. En realidad, la filosofía presente detrás de cada escuela, de cada colegio secundario, fue por mucho tiempo y sigue siendo tal vez en la actualidad una filosofía cristiana o, más exactamente, una filosofía que se inspira en el Evangelio después de haberle hecho sufrir los tratamientos necesarios para adecuar los textos al sentido de la idea que se hace de la humanidad, a la que se tiene por dividida natural y desigualmente entre ricos y pobres, superiores e inferiores (¡y en estas condiciones cabe preguntarse qué queda del Evangelio!) No hay exceso en decir que la escuela neutra jamás dispuso de una filosofía original capaz de respaldar con energía su proyecto educativo; los esfuerzos de sus pensadores nos parecen no haber tenido otra meta que la remodelación del ideal de fraternidad y de justicia universal que son la esencia misma del cristianismo. Los maestros de la Escuela Nueva tampoco hicieron más, por otra parte, como más adelante hemos de mostrarlo.

El producto de la escuela

Así, un flujo de ideas y de hábitos pedagógicos que se originan en la Antigüedad grecolatina deposita a nuestros pies el estereotipo del hombre cabal, atravesando las vicisitudes de la historia. Creemos haber mostrado cómo está constituido. El hombre formado por la escuela es el hombre de una sociedad de clases: según haya nacido poderoso o miserable, tiene derecho a un lugar determinado sobre la tierra, bueno o malo, y si se entiende que el derecho a la promoción es imprescriptible (o si ese derecho surge en cierta época como conquista preciosa de una clase popular que ha logrado imponerlo) conviene para el debido orden que la jerarquía natural no se perturbe demasiado por mutaciones frecuentes y numerosas.

Es cristiano, de cerca o de lejos, y es un patriota en potencia: la escuela se encarga entonces de transformarlo en un buen ciudadano al servicio de la monarquía, o luego de la República. Bien nacido, será jefe y deberá mandar como un padre; de baja extracción, sabrá resignarse a su suerte y obedecer con lealtad. En uno u otro caso, al requerirlo el destino de la patria correrá a perseguir al enemigo con desprecio de su vida. Lleva en sí a la vez las virtudes romanas que, partiendo de un respeto incondicional al derecho individual, familiar y social, abren el campo al imperialismo, y las virtudes cristianas a las que un tratamiento peculiar asegurará la dilución de las partes más amargas de la metafísica y de la moral, pero le confirmará la idea de que Dios efectivamente está de su lado toda vez que la empresa, así sea belicosa, esté legalizada.

Intelectualmente, hemos visto cuántos cuidados se habían dedicado siempre a iniciarlo en las letras y a cultivar en él un amor por la expresión bella, en la medida en que su cuna le diera acceso a la cultura. A medida que escale en la pirámide escolar, adquirirá derecho a una información más sutil que le abrirá las puertas de la literatura, de la filosofía, y de sus ramas anexas. Ornado con diplomas, su sapiencia hará de él según las épocas un erudito, un grande, un notable, un sabio, una eminencia, una autoridad: se hablará tal vez de él como de un mandarín, aunque no sin alguna admiración envidiosa. Formará parte del sector selecto que gobierna a la clase trabajadora, que no tiene derecho sino a la formación profesional.

...Pudiera alguien llegar a la conclusión, después de leer lo que antecede, de que la pedagogía descrita pertenece a un pasado superado.

No nos proponemos dejar planeando la duda sobre nuestra respuesta a la pregunta de si la escuela tradicional[28] conserva actualidad. Por lo contrario, afirmamos desde ahora que ésa es por cierto la realidad, y esperamos mostrar en el capítulo siguiente que las prác-

[28] Según Daniel Hameline, el término «tradicionaria» convendría mejor que el adjetivo inerte «tradicional». Es tradicionario el agente mediante el cual pasa la tradición, el instrumento por el cual se transmite el pasado (cf. «revolucionario»); pero se trata de un neologismo.

ticas tradicionales perduran a pesar del tiempo transcurrido. Lo que vamos a exponer es cierto funcionamiento de la escuela contemporánea cuya dependencia de los viejos hábitos fuertemente afirmados no podría controvertirse ni por los lectores de más de treinta años que sin dificultad reconocerán en ellos las costumbres pedagógicas de su infancia, ni siquiera por los más jóvenes que, como mínimo, admitirán con sus mayores que los modos de actuar que procuraremos describir están lejos de haber desaparecido.

CAPÍTULO II

LAS ESCUELAS TRADICIONALES

La escuela tradicional: sus programas.

Sí: es perfectamente lícito hablar de la actualidad de la escuela tradicional.

La perennidad de la tradición, en el orden escolar, se deriva ante todo del hecho de que el Estado institucionaliza la escuela. Es conocido, en Francia, el esfuerzo generoso de los políticos de la III República que, a partir de Jules Ferry, crearon la escuela pública obligatoria, y consecuentemente gratuita y laica. Desde esa época la escuela primaria, en particular, emanación de una democracia que por definición es respetuosa del hombre, pertenece a la nación, que la rodea con su afectuosa solicitud y le consiente, hasta en la puja electoral, todos los sacrificios necesarios para sostenerla. Hija predilecta de la patria, inspira sentimientos profundos; pero a la vez, víctima de pasiones abusivas, se ve envuelta en una red ideológica y afectiva que no sólo la estabiliza en cuanto institución civilizadora sino que endurece sus formas a fin de que pueda resistir los embates del tiempo. La perdurabilidad de la escuela se asegura así mediante sus lazos con el pasado; en otras palabras, la tradición es garante del porvenir. No es extraño, por consiguiente, que la escuela que conocemos, la escuela ampliamente mayoritaria, oficial o privada, sea extremadamente resistente a la transformación. Sus estructuras, su organización general, son sólidas: casa fundada en 1880, se la

concibió para que durara en una época en que la gente se creía autorizada a construir para el futuro. Por otra parte, no se ve bien cómo podría la Educación Nacional, obstaculizada por la reglamentación que ella misma se dio, prisionera de una burocracia cuyo refinamiento no tiene igual, presentarse como un instrumento maleable, adaptable a las necesidades de la evolución. Por su dirigismo excesivo y que desconoce las capacidades de la base, se condena aún más al inmovilismo.

Conviene señalar también que esta escuela tradicional ha tenido sus pensadores que no han contribuido poco a fortalecer sus estructuras. ¿Cómo han enfocado ellos su valoración?

Acabamos de mostrar con cierta extensión que, por lo que toca a los países europeos y, en todo caso, para Francia, se cristalizó un cierto consenso ante todo sobre una filosofía deísta o, por lo menos, sobre una ética radicalmente religiosa. Después, bajo la influencia de Augusto Compte y de su discípulo Alain, la ideología oficial se volvió racionalista.[1] Al mismo tiempo, estos filósofos hacían todo para confirmar al maestro en sus derechos mientras elogiaban en términos elocuentes los méritos de la cultura intelectual en cuyo seno sobresalía gloriosamente la literatura. Desde otro punto de vista, consagraban la misión democrática, republicana y, por consiguiente, preescolar de la escuela. Alain ha sido así, hasta nuestros días, una especie de bardo sagrado cuyas declaraciones elegantes nutrían a menudo los temas del examen de aptitud pedagógica y que, a ese título, representaba el pensamiento universitario más distinguido que daba su aval a la pequeña escuela. Ejerció con ello una influencia indudable.

Alain ya pertenece al pasado, pero otros autores tomaron su relevo y, sin desarrollar los mismos temas que él, militan ahora a su modo para dar nuevo lustre al blasón de la escuela. Es el caso, actualmente, de Jean Chateau[2] y el de Georges Snyders. Este último,

[1] Véase el capítulo V. Apreciamos acá una primera influencia: la que se refiere a la notabilización de la escuela primaria por cierta valorización de su contenido bajo la égida del pensamiento moderno.

[2] Jean Chateau, *École et éducation,* Vrin, 1957; *L'enfant et ses conquetes,* Vrin, 1960, *La culture générale,* Vrin, 1964; *Autour de l'éleve,* Vrin, 1968.

en un pequeño libro de gran interés en el plano teórico,[3] pretende «restañar la enseñanza» y efectuar una síntesis entre lo tradicional y lo nuevo, «síntesis y no confusión», lo que significa claramente que no repudia los valores de la enseñanza tradicional. Por lo demás, no experimenta ninguna dificultad mayor en justificar las costumbres pedagógicas anacrónicas, ya se trate de «confrontar al alumno con los modelos», de situar al maestro como guía irreemplazable en la relación de desigualdad que coloca al alumno bajo su dependencia, de definir la pedagogía como una forzosa ruptura con la experiencia en el sentido en que lo entiende Bachelard (y completamente a la inversa de Dewey), o hasta de demostrar el carácter ineluctable de la intervención del adulto.

Como puede verse, la escuela tradicional no está falta de respaldos. Sin embargo, conviene agregar de inmediato que los autores de hoy no se definen en absoluto como conservadores, partidarios tenaces del integrismo pedagógico, sino como «progresistas», lealmente partidarios de la evolución. Pero aceptar la evolución es, en alguna medida, ratificar el pasado.

Estos autores y otros menos famosos defienden, en suma, cierta idea de la cultura y, a la vez, un modo privilegiado de intervención del adulto en el proceso de crecimiento del niño. Para comprender su posición es preciso examinar la naturaleza de los objetos educativos que propone ahora la escuela tradicional y la forma en que esos objetos se presentan. Pero es indispensable analizar asimismo el comportamiento de numerosos maestros frente a los textos que les dictan una conducta pedagógica. El examen de los resultados adquiridos permitirá hacerse una primera opinión, pero deberá conservarse presente en el espíritu la idea de que la controversia en derredor de la escuela tradicional no se clausura con este capítulo.

¿Qué hacen los legisladores oficiales toda vez que se trata de determinar el contenido cultural de la escuela? Todos ellos parten de la base de que les compete personalmente el decir de manera precisa, completa y, si es posible perdurable, lo que los niños deben aprender. En otras palabras, componen programas. El fenómeno es

[3] Georges Snyders, *Pédagogie progressiste,* P.U.F., 1971.

universal: lo testimonian las publicaciones de la UNESCO.[4] Cuando este organismo le pide a un país que le comunique sus programas escolares, recibe en respuesta un montón de papeles impresos. La cultura, empezando por la cultura elemental, no se origina en el niño, cuyos intereses el adulto ha sabido descubrir y luego explotar, sino en una oligarquía pensante que decide los alimentos que el escolar necesita y llega hasta el extremo de determinar la posología de su absorción mediante el trozamiento temporal. Gracias a la UNESCO sabemos, por ejemplo, que los pequeños búlgaros comienzan a aprender a leer entre los seis años y medio y los siete, y consagran cinco horas por semana a ese aprendizaje, mientras que los pequeños iranios se inician a los siete años a razón de cuatro horas semanales; y a uno le cuesta repartir su admiración entre los funcionarios que establecieron tan meticulosamente programas y horarios, y los empleados de la UNESCO que con tanto celo los compilaron.

Se ha establecido entre las naciones un amplio consenso sobre los contenidos de la enseñanza. Ante todo, como es normal, se inicia a los niños en el manejo de los instrumentos de la cultura: la escritura, la lengua materna, el cálculo. Luego, se conviene por lo general en que un poco de historia nacional, de geografía y de ciencias naturales no les hará ningún daño. Como antes, nadie se preocupa en absoluto por saber si el niño está preparado o no para recibir desde los siete años la enseñanza histórica, por ejemplo: lo único que se considera es lo que resulta bueno en sí mismo desde la óptica de una antropología cívica, patriótica, moral en cierto sentido a pesar de contradicciones patentes, cultural también en el sentido sapiencial del término. Llegada la madurez, se encaminará al niño hacia las lenguas, con preferencia por las muertas, las matemáticas, las ciencias físicas y químicas, y de año en año, de control en control, se elevará —si puede— hacia los exámenes finales, llamados a veces «de madurez», que le abrirán las puertas universitarias. Durante largo tiempo, por otra parte, este camino clásico estará flanqueado por vías paralelas para los alumnos «menos dotados»: esas vías los conducirán al modesto diploma que corona el cumplimiento de la

[4] «La organización de la instrucción pública en 53 países»; *Anuario internacional de la educación.*

escolaridad obligatoria, incluso a diplomas, o bien a certificados para acreditar la aptitud profesional. Pero en todos los casos, al menos en Francia, será difícil pasar de un camino a otro, por falta de transversales. No es necesario insistir en detalle sobre esta organización que todos conocemos y cuya fisonomía, hay que decirlo, se ha visto mejorada por arreglos recientes. Los hemos de examinar más adelante.

El método oficial[5]

Más interesante es la cuestión de «cómo enseñar». Examinemos ante todo la teorización subyacente. Si es cierto que Kant es figura omnipresente en la escuela tradicional con sus austeras ideas del deber por el deber y de la sumisión a la Razón que priva sobre el sentimiento, si es verdad asimismo que Augusto Compte marcó su espíritu y sus textos con el talento que dedicó a acreditar la tesis de una redención de la humanidad por la ciencia, es sin embargo la gran figura de Descartes la que aparece cuando se examina la organización de la escuela francesa que se nos permitirá escoger como prototipo de una escuela oficial si no universal, al menos sumamente generalizada.[6] El cartesianismo se caracteriza aquí por la atomización de los conocimientos; es sabido que el método de Descartes para acceder a la verdad consiste esencialmente en partir del elemento más inmediatamente accesible al espíritu para desembocar al fin del camino en el elemento más complicado, con lo cual el conocimiento lógicamente se obtiene mediante la adición y la síntesis de adquisiciones sucesivas. La *Gestalttheorie,* la fenomenología y la psicología general tienen cierta razón al sostener que el método cartesiano tiene límites, que se aviene mal con el modo de pensar habitual del niño y que procede más bien de una voluntad adulta de ordenar la ciencia que de un enfoque pedagógico experimentalmente fundado de los problemas, o incluso que es una intelectualización excesiva. Las circunstancias hicieron que el cartesianismo se adueñara de la pedago-

[5] Podrá verificarse la actualidad de este método consultando, por ejemplo, el manual *Programmes, instructions,* de Leterrier, en la reedición de 1970, p. 28.

[6] Francia es en realidad un país donde el monopolio del Estado se ejerce con una amplitud extraordinaria, pero los monopolios regionales o federales son finalmente de la misma naturaleza.

gía oficial después de haber ejercido, en su tiempo, su influencia sobre Port-Royal y el Oratorio. Se admite, por ejemplo, de una vez por todas, que tal o cual noción es simple y que el niño de determinada edad debe asimilarla, ni más ni menos; conviene observar de paso que la determinación de esa simplicidad y de las correlativas posibilidades del niño se admitieron sin experimentación, axiomáticamente. Se comenzó a construir la instrucción letra por letra, palabra por palabra, noción tras noción. Del mismo modo y por las mismas razones, se llegó a la codificación de la didáctica de una lección, se estimuló la distribución de los horarios, desembocándose en esta admirable composición académica que se denomina el método oficial.

Este método oficial debe mucho también a otro autor, un alemán, que a comienzos del siglo XIX publicó cierto número de trabajos pedagógicos cuyo éxito fue resonante: Juan Federico Herbart. Provisto de una inteligencia robusta y de una cultura importante que se extendía por igual a las matemáticas y a la filosofía, y en especial al kantismo, Herbart dirigió finalmente su atención a las ciencias de la educación y se hizo amigo de Pestalozzi. Pero un abismo separaba sin embargo a Herbart de la Escuela Nueva. Una especie de culto fanático de la lógica y de la matemática impulsó al pedagogo alemán a imaginar una «matematización» de la psicología: empresa extraña sobre la cual lo menos que cabe decir es que era prematura. Partiendo de allí, elaboró una pedagogía que consagraba el *magistrocentrismo* dándole una especie de cimiento científico. El método herbartiano consiste en enseñar con lógica, en impartir en consecuencia lecciones bien armadas, en hacer repetir, luego aprender, y finalmente controlar. Supone, como lo señala Robert Dottrens,[7] la igualdad de las inteligencias (la idea debía estar en el aire, puesto que por la misma época Jacotot pretendía que «todas las inteligencias son iguales») y conduce directamente al intelectualismo, al verbalismo y, paradojalmente, al selectivismo, ya que al fin de cuentas sólo los «inteligentes» salen con bien. Un análisis más profundo de la pedagogía herbartiana revelaría todos sus defectos que denuncia la Escuela Nueva, y de los que hablaremos. En cuanto a su finalidad, no le falta razón a John Dewey cuando observa [8] que encamina al niño

[7] Robert Dottrens, *Le progres à l'école,* Delachaux, 1936, p. 48.

[8] John Dewey, *Schools of to-morrow* (*Las escuelas del mañana*), traducción francesa *(Les écoles de demain)* por Duthil, Flammarion.

hacia un estatuto de súbdito dependiente de un Estado paternalista, lo que significa naturalmente que se opone diametralmente a las concepciones democráticas.

Se ha sostenido alguna vez que al herbartismo le había costado mucho «aclimatarse en Francia».[9] No estamos tan seguros de ello: ¿qué es, en efecto, el método oficial francés para la escuela primaria sino, globalmente, un fruto —mejorado, es verdad— de las ideas de Descartes y de Herbart? Se lo juzgará por su análisis. Este método es intuitivo, inductivo, activo, concreto y práctico.

Intuitivo: arranca de la idea global que se supone que el niño tiene respecto de cada cosa. Es verdad que al llegar a la escuela, el niño ya es portador de un volumen importante de informaciones en el orden social, moral, incluso intelectual, cuyo origen ha de rastrearse en los múltiples contactos que ha tenido con la civilización. Cuando se le hable del bien y del mal, del número y de la medida o de la estructura de su lengua materna, no se le encontrará nunca totalmente ignorante del tema. Al menos, así se supone... Con algo más de optimismo, se sienta el dogma del carácter innato de las ideas, que autoriza las iniciativas más audaces, y se corre el riesgo de que la intuición aparezca como coartada cómoda que exime de ver las realidades. De cualquier modo, la noción es ambigua: cabe preguntarse, por ejemplo, si es honrado comenzar una demostración matemática con la fórmula famosa «se observa de inmediato que...» ¡cuando tantos alumnos no observan de inmediato absolutamente nada!

El segundo carácter del método es la inducción: un método pedagógico es inductivo cuando conduce al alumno a remontarse de los hechos generales a la ley en vez de pedirle que admita una ley y luego la aplique a la solución de problemas particulares gramaticales, matemáticos u otros. La inducción viene, pues, en auxilio de la intuición, y el procedimiento pedagógico sería irreprochable si el maestro se contentara con dejar que los alumnos derivaran los conceptos por sí solos en lugar de forzarlos con un dirigismo excesivo. Ha de notarse por otra parte que el método inductivo necesitó mucho tiempo para penetrar en las costumbres pedagógicas: los manuales de gramática de tipo deductivo, es decir, los que presentan en primer

[9] Artículo *Herbart* del *Dictionneire de pédagogie* de Ferdinand Buisson.

lugar la convención gramatical, estuvieron en vigencia en las escuelas francesas hasta aproximadamente 1950.[10]

El método es, en tercer lugar, activo. Que se aplauda, si se quiere, esta intersección con una reivindicación notoria de la Escuela Nueva; pero que se aquilate bien sobre todo la brecha que separa las expresiones «escuela activa» y «método activo». El método activo de que se trata se define principalmente por el recurso a la interrogación didáctica que, como ya se sabe, se degrada pronto en una comedia a menudo ridícula, así como por el intercambio de ideas entre el maestro y el alumno, que podría ser fructífero si naciera de los intereses infantiles, pero no es así como ocurre. A lo sumo, el método activo se reduce a una de las técnicas de la Escuela Nueva y ello constituye un progreso; pero, si es cierto que toda Escuela Nueva es activa, es falso en cambio afirmar que una escuela es «nueva» porque en ella se practiquen métodos activos. Conviene observar de paso que este llamado a la actividad no entró tampoco entre las ideas recibidas por los maestros sino después de 1945; y todavía su campo de aplicación se limitaba a algunas disciplinas: la aritmética, la lección de cosa, y la geografía. En realidad, ¿qué victoria decisiva se ha logrado si se ha hecho hablar a un niño de lo que no le interesa, «disimulando sus conocimientos para servirse mejor de ellos», como lo aconseja una instrucción oficial; o si se lo ha hecho actuar sin ninguna motivación forzándolo, por ejemplo, a ir a visitar un museo o una iglesia? La Escuela Activa, como bien hemos de verlo, procede de una idea muy distinta.

En cuarto lugar, se quiere que el método sea concreto. También respecto de este punto, en principio, la psicología aplaude. Pero dos hipotecas gravan pesadamente esta declaración de propósitos. Si por «concreto» se entiende un objeto singular cuya presencia física evita cualquier divergencia de interpretación proveniente del juego de las imaginaciones, la cuestión consiste en saber el empleo pedagógico que conviene darle; y ya se sabe que se han contrapuesto la enseñanza por el aspecto —forma deteriorada del método concreto en la cual el maestro sigue siendo depositario, si no propietario, del objeto— y la enseñanza por la acción, en la que el niño tiene la libre disposi-

[10] Por ejemplo, la famosa serie de gramáticas de Claude Augé, editada por Larousse.

ción del material. Entre ambas, anticipémonos a decirlo, la Escuela Nueva no vacila: opta por la segunda.

La otra hipoteca se deriva de una teoría ya clásica: un objeto no es interesante sino cuando satisface una necesidad. No insistiremos, pues, aquí, sino para mencionar que desgraciadamente no basta preparar para los alumnos una hermosa lección de ciencias, sumamente concreta, para colmar sus ansias más secretas. ¿Quién de nosotros no guarda el recuerdo del joven chistoso que, a espaldas del profesor, sopla para enfriar el conductor eléctrico que debería calentarse, para hacer fracasar el experimento?

Y finalmente, el método es práctico: procura ante todo la utilidad. Las nociones que el alumno debe adquirir son de consumo corriente para el futuro agricultor, obrero, artesano: leer, escribir, calcular, medir áreas, calcular intereses, redactar una carta o un telegrama... Las especulaciones sabias, los conocimientos ornamentales, las controversias académicas, el saber gratuito, quedan como patrimonio de la escuela secundaria, no obligatoria; y por mucho tiempo, las prolongaciones de la escuela primaria elemental se verificarán sea en la enseñanza técnica —cuyo nombre mismo está marcado por el sello de la indignidad cultural— o en la «primaria superior», que, por superior que sea, no pierde la etiqueta de «primaria». Se advierte una vez más que existen dos escuelas (en Francia hasta 1960, fecha en que interviene una reforma): una para los patricios y otra para la plebe; y si es verdad que la escuela elemental tiene pretensiones educativas, ello nada quita del hecho de que no es más que una escuela popular.

Desde luego, no todo es malo en este método; e incluso, tomando las cosas globalmente, es imposible no experimentar cierta admiración hacia los que la han edificado. Por otro lado, queda en pie tal vez la cuestión de saber cómo es posible que Descartes le asegure la paternidad indirecta, pero no se haya comprendido ya que toda construción demasiado metódica, proveniente de un factor externo, se opone a la única verdaderamente útil para el ser, aquélla que procede de él mismo, que jamás se manifiesta de manera ordenada, como tampoco se desarrolla en función regular.

Precisamente, lo que reprochamos al método es ser más lógico que psicológico, es el dar al maestro la oportunidad de desplegar

sus talentos de profesor consciente y organizado en lugar de ponerse humildemente al servicio del alumno, es el asegurar la primacía del objeto (la ciencia que se ha de comunicar) en detrimento del sujeto (el niño que se trata de educar), es la tendencia a presentar un modelo de didáctica autoritaria, orgullosamente dispuesta, estática para no decir perenne, y sobre este último punto podría reprocharse a Herbart y sobre todo a Durkheim no haber captado nunca que la sociedad no tendría siempre una evolución lenta y que la educación no se definiría sempiternamente como «la transmisión de la cultura a las generaciones venideras». Lo que significa decir una vez más que el método oficial tiende más a consagrar el genio del maestro que a ayudar al alumno a desarrollarse, a prepararse para futuros mejores.

Como prueba de su radical insuficiencia para asegurar la educación de los niños podemos evocar, sin detenernos demasiado, los medios que los pedagogos han encarado para acrecentar su eficacia: son numerosos y variados y se los encuentra, o se los ha encontrado, en todas las épocas y en todas las escuelas organizadas según el modelo oficial. Son las sanciones, recompensas para los buenos, como los buenos puntales, la cruz o el cuadro de honor, los «testimonios semanales de satisfacción», las «inmunidades», o simplemente las notas de mérito; castigos para los malos: la puesta de rodillas, símbolo de humillación (tan opuesta a la cruz de honor glorificante), el bonete de burro, signo de animalidad, las tareas adicionales de castigo, la retención por penitencia, las copias, las vueltas al patio, los plantones, el trabajo suplementario —tan revelador—, las malas notas, sin hablar de los castigos corporales evocados más arriba. Son asimismo las presiones psicológicas que sobreviven a aquéllas, y cuyos fundamentos abarcan desde los más nobles hasta los más turbios: se llaman emulación, exhortación, juramentación, invocación del honor, evocación de un porvenir mejor y tan bueno que bien vale algunas lágrimas, el deber de complacer a los maestros, a los padres, al buen Dios, etc. ¿Corresponde aceptar el empleo de estos recursos auxiliares místico-policiacos como consecuencia ineluctable de una naturaleza infantil intrínsecamente viciada, lamentablemente reacia a entrar en el paraíso de la cultura y la civilización, o corresponde asombrarse de que semejante abyección pedagógica no haya incitado

más violentamente a algún reformador a demoler la institución oficial en nombre de los intereses de la infancia?

La realidad creada por los maestros

Sin embargo, para formar un juicio más equitativo sobre la escuela tradicional, es imprescindible considerar la realidad creada por los maestros, sobre todo por los de la escuela elemental.

Podría pensarse que las exigencias oficiales demorarían largo tiempo en lograr la culminación de sus objetivos, puesto que los maestros siempre se resisten algún tanto a empujar a sus alumnos para llevarlos a la asimilación íntegra de los programas. Y sin embargo es lo contrario lo que ha ocurrido, y la superación hasta se produjo en dos niveles. En primer término, los autores de manuales, interviniendo impetuosamente, crearon obras que iban más lejos que la letra de los programas. En segundo lugar, el celo de algunos maestros excedió aún los manuales. Muchas pruebas podrían presentarse de ello; tal vez pueda apuntarse como simbólico el pequeño hecho siguiente: en 1901 se publicó oficialmente una importante lista de «tolerancias gramaticales», que después fue varias veces reiterada. Allí se admite, en particular, que un alumno de la escuela primaria pueda escribir impunemente «*quatre-vingts* o *quatrevingt-dix* hommes».[11] Pero esta lista siempre fue ignorada y los maestros no admitieron jamás cerrar los ojos a la presencia o la ausencia intempestivas de esa pequeña «s».[12]

Los maestros se atenían, y siguen ateniéndose, a lo que se llama el nivel de una clase. Juzgando que la psicología es emoliente, escépticos ante las novedades o propensos a ignorarlas, preferían con mucho, para orientar su conducta, ese conocimiento espontáneo, surgido del fondo de los tiempos, bíblico y mágico a la vez, conforme al cual

[11] La «tolerancia» consiste en que en el numeral *quatre-vingts* (ochenta) el componente *vingts* puede escribirse con o sin la «s» final que denota el plural. (T.)

[12] No hace falta decir que este documento sigue apareciendo aún en las reediciones más recientes de los Manuales de Pedagogía. Se lo encontrará, por ejemplo, en la página 814 del manual Leterrier (Hachette), edición de 1970; se lo evoca, con recomendación de tenerlo presente, en el de Toraille (Istra), edición de 1970.

el hombre no existe sino para plegarse a un ideal elevado. Ese ideal consistía en una determinada idea de la cultura, imposible de reducir a la instrucción, y tal como aparecía a sus ojos de titulares de un diploma «elemental» que captaban en líneas generales los propósitos de los promotores de la escuela oficial: una lectura corriente y fácil, escritura de notario, reglas gramaticales sólidas y adecuadas a todas las circunstancias, cálculo exacto y seguro con el arte de resolver problemas prácticos, nociones de historia sujetas a la trama del tiempo por las fechas de grandes acontecimientos (1515, 1789), algunas informaciones geográficas (altura del Monte Blanco de Commentry), algunos rudimentos de ciencias naturales para encaminar la «lección de cosa» (la manzana, la tiza, la pluma), primer tiempo de la educación racionalista.

Guiada por hombres puros y duros cuyas robustas convicciones respaldaban su devoción y su intransigencia, la juventud se habituaba mal que bien a la idea de que no hay gloria sin pena y de que la clave, aunque imperfecta, radicaba en una gran paciencia. Ciertamente, la gran marcha hacia el saber estaba jalonada por los cadáveres de los desechados: los obtusos, los perezosos, los indolentes, los desertores; a ésos, se les ayudaba durante un tiempo con una tenaz energía («¡Seguid!», decía el maestro), pero un día u otro debían pagar el rescate de sus deficiencias... Y cuando acontecía que una clase entera recibía el salario de sus esfuerzos, entonces era la gloria, la Tierra Prometida, la California...

¿Y qué acto oficial garantizaba esa gloria? El examen final oficial: certificado de estudios, diplomas, bachilleratos o equivalentes. En Francia, el «certificado de estudios primarios elementales» tuvo en particular una importancia que a nuestros descendientes les costará trabajo imaginar. No hay exceso en afirmar que, más allá de intereses inmediatos, de débil energía, el certificado de estudios fue una institución capaz de movilizar las fuerzas de maestros y alumnos con más poder, al fin de cuentas, que las pequeñas curiosidades intelectuales de la infancia.

Hay que comprender también lo que representaba: un auténtico testimonio discernido por la sociedad de que el joven ciudadano era digno de integrarla, una especie de engrandecimiento por la ciencia, la prueba irrefutable de que se será un día un elector consciente, la

condición ya cumplida que permitirá hacer del obrero algo más que un miserable menestral, la puerta abierta hacia el puerto de embarque del funcionariado. Solía colgarse el diploma, iluminado, en la cabecera de la cama donde a veces se disputaba el lugar de honor con el tradicional crucifijo.

Los maestros participaban en la celebración en calidad de grandes sacerdotes, íntimamente ligados en una comunidad de destino sagrado, con la suerte de sus ovejas. Obraban entonces conforme a una lógica ruda, pero coherente, que daba a su metodología su orientación general y determinaba sus modalidades: puesto que para recibir el certificado (o el diploma, o el bachillerato) el alumno será interrogado de determinada manera, importa mucho situarlo lo antes posible en las mismas condiciones del examen, como que la primera forma del razonamiento, y la única que conviene a la infancia, consiste en reproducir fielmente lo que es semejante. Por consiguiente, nada de situaciones nuevas que enredan las cartas, nada de desviaciones que hacen perder tiempo, sino una dirección única, derecho a la meta: si la ortografía se controla con un dictado, hagamos dictados; si se plantean «problemas de dictado», no separemos jamás el dictado de sus problemas; si se piden problemas de aritmética, acostumbremos a resolver problemas de aritmética; etc. Digamos, incluso: todo problema que nunca ha sido propuesto en un examen probablemente no lo será nunca y no vale la pena, por consiguiente, detenerse en él. Corolario: todo problema planteado con frecuencia requiere que se asimile su solución hasta el automatismo.

Y esta pedagogía completamente simple echó tales raíces en la psicología personal del maestro, casaba tan estrechamente con los contornos de la tradición y de la historia de marcha pausada, confirmaba las opciones religiosas maniqueas o reemplazaba tan poderosamente las viejas reglas religiosas inmoladas sobre el altar de la Razón, que modeló la institución y al maestro mismo. El entrenamiento era tan rudo como tedioso, pero los escasos momentos de distensión o las excepciones a las reglas adquirían un valor excepcional y constituían probablemente los mejores momentos de la educación propiamente dicha: los recuerdos o confidencias del maestro, por ejemplo. En todo caso, se erigía una metodología que dependía

mucho más del control final que de las instrucciones más claras y más atinadas. Llegaríamos incluso a sostener que los inspectores reaccionaron sólo muy blandamente ante esta política popular. Más próximos a los maestros que a la autoridad, a despecho de las apariencias, contribuyeron a menudo a defender los famosos niveles de instrucción, a riesgo de colocarse doble o triplemente en contradicción con sus principios: siendo demócratas, admitían sin embargo que la máquina escolar fuese fuertemente selectiva y creara productos de desecho; siendo expertos en pedagogía, denunciaban lo absurdo de los programas y a la vez consagraban sus pujas; emisarios del ministro, no defendían siempre sus mejores intereses.

Ahora bien: si muchos maestros y muchos profesores pueden reconocerse hoy a sí mismos en la descripción de comportamiento que acabamos de trazar y ratificar así la actualidad de la tradición, es forzoso que agreguemos que muchos padres reaccionarán ante ella ya sea suspirando porque el «buen maestro viejo de antes» representa, por más que se diga, una especie en curso de extinción, o bien alabando al cielo por tener todavía para sus hijos a uno de esos pedagogos de puño firme.

Es cierto que algunas veces esos padres «reaccionarios», a quienes se imputa la lentitud de los progresos, son pura invención. Todo ocurre como si el maestro se procurara una coartada cómoda y honorable para disimular un profundo deseo de inmovilismo. «Por cierto que nos gustaría hacer esto o aquello... pero los padres...» Hay que reconocer, en efecto, que a menudo media una brecha importante entre lo que se dice y el deseo inconfesado, e incluso que la lengua es a veces el instrumento incomparable de la mentira. No por ello deja de ser cierto que algunos padres frenan la marcha natural del progreso en materia de educación por ignorancia, apego excesivo al pasado, miedo de la novedad o por reflejo de protección del yo mediante la oposición sistemática a toda idea nueva.

Finalmente, en otro terreno, puede demostrarse sin dificultad que las escuelas tradicionales siguen siendo agudas en el examen del producto de la edición pedagógica que realizan por predilección. Los manuales para alumnos constituyen la fuente de ingresos más importante de los editores escolares; las obras sobre pedagogía cuyos temas se refieren a la didáctica que hemos analizado tienen venta corriente.

Los «cuadernos de pedagogía» llamada moderna, apreciados por el cuerpo docente, no tienen en realidad más que desarrollos hábiles que giran alrededor de los temas más tradicionales. Por el contrario, la edición escolar es relativamente pobre en documentación pedagógica, y el renglón de los artículos tecnológicos destinados a la enseñanza sigue siendo las más de las veces mediocre e insatisfactorio.

Un apego tan intenso al pasado ¿se explicaría por razones inherentes a la eficacia de la enseñanza tradicional? Juzguémoslo.

Los resultados obtenidos

Un examen de la producción literaria relativa a la adaptación de la escuela a su misión general, desde 1962, resulta altamente significativo. Se encuentran allí títulos como *La hecatombe escolar* (Bastin), *Reconstruir la escuela* (Bataillon, Berge, Walter), *Un atolladero que desafía las respuestas* (Deska), *El desastre escolar* (Loi), *La ilusión pedagógica* (Lourau), *Modernizar la escuela* (Freinet, Salengros), *Por una revolución pedagógica* (Witwer), *La escuela, ¿para qué?* (Papillon), *La escuela bloqueada* (Citron), *El fin de los Liceos* (Bréchon), *Introducción a una pedagogía democrática* (Lerbert), *Universidad a la deriva* (Bourricaud), etc. Los propios autores que tratan de presentar lealmente la defensa de las cosas, o sea que no se contentan con pedir la cabeza de la institución sino que examinan el conjunto de sus problemas, como Guy Avanzini en *El fracaso escolar,* consagran cuando menos un capítulo a explicar en qué medida cabe culpar a la enseñanza colectiva en esa comprobación de fracaso.

¿Qué se reprocha con tanta elocuencia a la escuela tradicional? En esencia, lo siguiente.

Esta escuela funciona a la manera de una máquina que tuviera que pulir un bloque de hermoso mármol, y dejara como desechos inaprovechables más de la mitad de la materia prima. En 1968, el número 8 de la revista *Etudes et documents* publicaba para Francia la estadística siguiente: «Los 362,600 muchachos que en 1962 ingresaron en el curso preparatorio (a los seis años) se distribuían así en 1967, o sea cinco años después:

87,400	(24%)	han tenido una escolaridad normal;
107,100		tienen un año de retraso;
90,600		tienen dos años de retraso;
48,900		tienen tres años de retraso;
20,300		tienen cuatro años de retraso;
8,300		tienen cinco años de retraso».

Y he aquí, para cada curso, el porcentaje de repetidores:

37,5% en el curso preparatorio;
22,2% en el curso elemental 1;
20,3% en el curso elemental 2;
24,4% en el curso medio 1;
19,4% en el curso medio 2.

En 1970 la situación no había mejorado, puesto que se calculaba «74% de retrasos escolares al fin del curso medio 2».[13] En otras palabras, lo anormal se ha vuelto normal.

Resulta admisible, pues, que se hable de hecatombe escolar. Es esta triste comprobación lo que permite comprender la segunda crítica: la escuela es implacablemente selectiva. Esto se aceptaría, en rigor, si a la preocupación legítima por formar grupos selectos le correspondiera la voluntad firme, simétrica, de darle a cada cual el lugar a que tiene derecho en la educación y la civilización. ¡Pero no hay tal cosa, y el hecho de fracasar en el concurso de ingreso a determinada escuela no implica en absoluto que se sea admitido, *ipso facto,* en otra!

A este selectivismo ciego, de tipo antropofágico, se agrega muy a menudo el hecho de que la escuela, en todos los niveles, confiere una cantidad de conocimientos inútiles cuya finalidad inconfesa sería, también, contribuir a la implacable selección. Los futuros ingenieros se quejan así de asimilar matemáticas «sin importancia», exactamente como los estudiantes de medicina se lamentaban de aprender una física a la que nunca darán aplicación... Como quiera que sea, siem-

[13] O. Giscard d'Estaign, *Education et civilisation,* Fayard, 1971, p. 47.

pre se verifica que la escuela no prepara para la vida tal como ésta es.

Paradojalmente esta escuela no es amiga, ni siquiera aliada, de la cultura. No solamente no enseña a los alumnos —se afirma— a gustar de la literatura, el arte, la ética, ya que no de la metafísica, sino que actúa más bien en sentido inverso, sea presentando demasiado pronto las obras maestras, con lo que las vuelve inaccesibles, sea provocando en los alumnos el tedio y la repugnancia por la vida toda por la forma pedante en que presenta las cosas. Para colmo, cuando un alumno manifiesta interés por una forma de la cultura que la escuela no admite, no tiene más remedio que ir a buscar en otra parte el modo de satisfacerlo: es lo que ocurre, por ejemplo, con la música instrumental o la danza. ¡Con cierto humor amargo, un autor (Didier Piveteau) observa que una cosa es la escuela, y otra cosa es la Casa de los Jóvenes y de la Cultura!

En el plano de la educación general, recordemos que la escuela oficial es individualista. En un mundo en que avanza cada vez más el trabajo en grupos, la escuela sigue fundamentalmente apegada a la promoción individual, en las condiciones ya conocidas, y —lo que es más grave— al procurar la exaltación de lo selecto olvida enseñar a los jóvenes la necesidad y las virtudes del trabajo en común, de la promoción colectiva.

Finalmente a esta escuela le falta el sentido de lo internacional. Los intercambios con el extranjero se organizan más a menudo por las asociaciones de padres que por la escuela misma; la correspondencia epistolar con los otros países depende de la buena voluntad de los profesores; la enseñanza de las lenguas sigue siendo defectuosa y no está motivada por la perspectiva de viajar... Desde otro punto de vista, la enseñanza de la historia está todavía impregnada de chauvinismo, ¡y la de geografía no siempre está exenta de vestigios de colonialismo! Debería formarse ciudadanos del mundo, y se instruye apenas para crear pequeños nacionalistas.

Así, de creer a los autores, los resultados obtenidos por las escuelas tradicionales van de lo mediocre a lo pésimo. ¿Hará falta profundizar el estudio? ¿Hacer intervenir el psicoanálisis para develar los verdaderos motivos de insatisfacción? ¿Aplicar a la contestación el grave consejo de Alain: «¡Negarse a creer: allí está todo!»...?

Nos limitaremos a decir que a nuestro modo de ver en la actualidad se peca por pesimismo y que la objetividad paga las consecuencias. Pero esta observación quita muy poco a la pertinencia de las crtíicas de que se hace objeto a la escuela. Incontestablemente, la máquina ya no funciona bien.

Lo menos que cabe decir es que la escuela tradicional no se encuentra en pose de triunfo. Pero los administradores y pedagogos que la animan no pretenden en absoluto jactarse: por el contrario, ante el fracaso que se pone ante sus ojos (¡como si tuvieran necesidad de que alguien se lo destacara!) experimentan un oscuro sentimiento de culpabilidad.

¿No habría ninguna esperanza de salvar la situación? Sabemos que hay personas inteligentes que luchan para hacer progresar la pedagogía tradicional sin destruir la institución, y veremos que hay maestros que actúan para adaptar su pedagogía a las exigencias de la vida moderna. Debemos ver entonces de dónde extraen unos y otros sus motivos de esperanza y sus hipótesis de acción. La civilización evoluciona, la ciencia y la técnica han progresado de un modo notable desde hace más de cien años, la eclosión científica —plástica y multiforme— ha sido tan violenta que ha modificado las mentalidades, hasta las más reacias a la transformación. Allí está la fuente del cambio. Sin duda, la aparición de la ciencia moderna ejercerá una influencia más destacada sobre los pedagogos de la Escuela Nueva, pero alcanzará también, indirectamente al menos, a los maestros más rutinarios. Examinemos entonces la «eclosión científica», insistiendo en los progresos logrados en el campo de las ciencias humanas.

CAPÍTULO III

LA ECLOSIÓN CIENTÍFICA

Nacimiento de la ciencia moderna

Es sabido que en el curso del siglo XIX, y por diversas razones, las condiciones de la investigación científica se transformaron. La creación de grandes escuelas (Politécnica, Normal Superior, las Facultades de Medicina) condujo a la enseñanza de los métodos de esa investigación. Se abrieron bibliotecas y laboratorios, la industria requirió a los científicos la solución de problemas concretos, el Estado otorgó subvenciones; el sabio se convirtió así en un nuevo notable, de una especie más rara y misteriosa que el letrado, pero objeto como él de la veneración popular. Aparecieron luego especializaciones merced a las cuales las matemáticas, la física, la química, la biología y la medicina se desarrollaron en forma rápida y espectacular.

Es preciso mencionar aquí el nombre de Claude Bernard (1803-1878). Publicada en 1865, su *Introducción al estudio de la medicina experimental* aportó una contribución capital no sólo a la biología y a la medicina, sino hasta a las ciencias humanas. Los progresos se cumplen en dos planos: ante todo en el de la experimentación. Ya no se contenta el sabio con observar los fenómenos al azar de su coyuntura, como era antes la costumbre, sino que se la provoca para observar el resultado producido. La biología médica será la primera beneficiaria del nuevo método, y se estima que Pasteur no habría hecho sus descubrimientos sin la iniciación

metodológica de Claude Bernard; pero las ciencias del hombre también sacan provecho de ella, claro que en una medida más débil pues las posibilidades de experimentación están restringidas por una deontología espontánea inspirada por la noción de respeto por el hombre.

En seguida, el elemento nuevo que aparece es el interés por la medición. Para dar más rigor al método, parece indispensable hacer intervenir el número y la medida cifrada cuyas indicaciones son irrecusables. Los matemáticos, cuyo interés había sido antes de tipo especulativo, se convierten en auxiliares habituales de las ciencias: se mide, se denomina, se registran los resultados, se comparan los fenómenos en sus relaciones entre sí o con respecto a un grupo testigo.

Por extrapolación, el vuelo científico se convierte en culto de la ciencia, cuya corriente popular es antirreligiosa e implica la creencia ingenua en una eliminación de los artículos de fe mediante el progreso de los conocimientos acumulados. Para los espíritus más cultivados, la ciencia determina conductas racionalistas o «positivas». Augusto Compte (1798-1857) en su *Curso de filosofía positiva* afirmaba ya hacia 1836 la unanimidad de las «personas inteligentes en reconocer la necesidad de reemplazar nuestra educación europea, todavía esencialmente teológica, metafísica y literaria, por una educación positiva conforme con nuestra época y adaptada a las necesidades de la civilización moderna» y en la introducción de su «sistema de política positiva», determinaba para los niños a partir del decimoquinto año un programa de siete, de los cuales los cinco primeros se consagrarían a las ciencias matemático-astronómicas y físico-químicas, después a las biológicas, antes de coronarse con dos años de filosofía positiva y de sociología.

Como se sabe, Alain (1868-1951) se convertirá en el celoso propagandista de las ideas de Augusto Compte,[1] diferenciando la pequeña sociología de la «grande», la de su autor: «Leed a Compte, —aconseja— no cuesta más que leer diez volúmenes», jurando que «el desarrollo de las ciencias está ligado a un progreso político y moral», pero sin dejar por ello de celebrar a Platón, las letras y las

[1] *Propos sur l'éducation* (LXXVII...). También *(Propos* LXXIV): «La psicología es una ciencia mal cimentada... Aquí, sin temor de equivocarme, puedo recomendar a los preceptores que no se fatiguen con esas investigaciones vanas y confusas. Ateneos a Augusto Compte, como a una Biblia».

Bellas Artes, ni de seguir siendo, en cuanto a la educación, incluso la elemental, un partidario convencido de la lectura y de la expresión galante.[2]

Naturalmente, a pesar de la violencia de la corriente que impulsaba hacia las valoraciones cuantitativas que hemos de ver, sería equivocado creer que la psicología filosófica cedió el paso de inmediato a la nueva manera de pensar.

Es difícil, por ejemplo, dejar de citar a Henri Bergson (1859-1941), que fue tal vez el representante más eminente de los filósofos cuyo método, fundado en la observación y la reflexión, no debía nada a la experimentación ni a la medición de los fenómenos. No obstante, al ayudar a clarificar mediante la distinción de la duración y el espacio las nociones de instinto e inteligencia, al analizar las formas de la memoria —la memoria motriz y el «recuerdo puro»— y, sobre todo, al destacar por debajo de las fluctuaciones del yo superficial la permanencia de un yo profundo, que escapa por la unicidad de su experiencia a las determinaciones externas, el filósofo del *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia* (1889) ejerció sobre las ciencias de la educación una influencia de orden psicológico tanto más considerable porque se la encaraba como reivindicación fundamental del espiritualismo enfrentado con el racionalismo del culto de la ciencia.

En el mismo orden de ideas, es decir, en el de una psicología de carácter filosófico, debe mencionarse la fenomenología cuya influencia se desplegó a partir de la obra de Husserl.

Por la importancia que asigna a la intuición, a la descripción de las relaciones que vinculan al yo concreto con el objeto exterior, por su exhortación a una especie de virginidad descriptiva exenta de toda investigación científica o dialéctica, la fenomenología prepara el terreno para los análisis más modernos que procuran, como

[2] Tradicionalista y kantiano, Alain fue enemigo jurado de la psicología y de la Escuela Nueva. Sin embargo, al contribuir a hacer penetrar el intelectualismo, el positivismo y el pensamiento más elevado en la escuela tradicional, le abrió los caminos para cierta evolución.

Con su aguda inteligencia, Pierre Emmanuel observa que los revolucionarios del 68 descuidaron desarmar la estatua de Augusto Compte. «Sigue en el trono el Padre-sistema», y «la enseñanza, ese trust positivista fallido, se niega todavía a presentarse en quiebra. . .» *(Por una política de la cultura,* p. 151.)

ella, descubrir la intencionalidad en las relaciones grupales o interpersonales. Por otra parte, la primacía reconocida a la experiencia individual subraya la libertad de ser libertad, cuya conquista en todas sus formas ha representado siempre un ideal, constituye ciertamente una de las exigencias más notables de nuestra época. En este punto particular, la obra de Jean-Paul Sartre (n. en 1904) ejercerá por ello una influencia considerable.

Es necesario mencionar también la psicología de la forma, que se encuentra en la intersección de las corrientes filosófica y experimentalista pues su método incluye trabajos de laboratorio. Nacida más tardíamente (hacia 1930), la *Gestalttheorie* exhorta también a observar el objeto con cierta especie de ingenuidad, antiintelectual, y en ese sentido se encuentra en reacción como el asociacionismo de Condillac (o el de Taine) que, en pedagogía, habrá de nutrir las ideas de María Montessori. Purgada de prevenciones y en procura de una descripción de tipo fenomenológico, la observación descubre entonces conjuntos, totalidades, formas que tienen un sentido en sí mismas. La vida psíquica surge así como una adición de facultades articuladas recíprocamente por efecto de una concatenación de orden mecánico que nada dice acerca de su propio motor, sino como una función vital cuya significación consiste en permitir la adaptación del ser a su medio.

Se aprecia la influencia de la *Gestalt* cuando se comparan, por ejemplo, los manuales de enseñanza de la psicología aparecidos antes de la Segunda Guerra Mundial con los manuales recientes: estos últimos emplean la noción de función psicológica, mientras que aquéllos proceden por el análisis de las facultades. En el campo de los aprendizajes, anticipémonos un tanto a los desarrollos posteriores para señalar algunos efectos más o menos felices de la *Gestalt* sobre los procedimientos o los contenidos pedagógicos: las figuras numéricas de Lay o de Kaselitz que tuvieron éxito en la enseñanza de la aritmética elemental, el método global de enseñanza de la lectura, y los que de él han surgido en la matemática moderna.

En definitiva, y más allá de la educación intelectual, al igual que la fenomenología, la *Gestalt* constituye una incitación a la búsqueda de las motivaciones individuales dentro de la libertad del yo. En la medida en que proyecta una luz original sobre las conductas,

está al servicio de la educación y se presenta, en todo caso, como un instrumento muy bien adaptado a las ideas actuales en pedagogía.

La piscología científica

Llegamos ahora a los métodos psicológicos que, por la aplicación que hacen del proceso de investigación científica, nos interesan de modo más particular, no solamente a causa de la influencia que han ejercido sobre las ciencias de la educación, sino también por el testimonio que ofrecen de un modo de pensamiento originado en un contexto social, económico y cultural.

Hasta donde es posible afirmarlo —pues la certeza histórica no es frecuente cuando se trata de atribuir a determinado individuo la paternidad de un descubrimiento— habría sido el inglés Francis Galton (1822-1911) el que tuvo la primera idea de utilizar la medición en las investigaciones de orden antropológico. Ignoramos cuál fue la índole exacta de los trabajos en que hizo intervenir el número lo que les daba derecho a la denominación de científicos): sabemos, en cambio, que Galton enriqueció la investigación psicológica con métodos que no han sido abandonados y la «ojiva», una representación gráfica fundamental en estadística, le confirió una firme notoriedad, aunque está lejos de representar el conjunto de sus diversos aportes.

Poco después, en 1895, un psiquiatra de Würzburg, Rieger, emprendió la realización de un inventario psicológico del comportamiento de uno de sus pacientes, que tenía una lesión cerebral. Inventó para ello una serie de pruebas referentes a la percepción, la memoria, la inteligencia propiamente dicha... que constituyen una suerte de anteproyecto de test en el cual el cronometraje aparece como el medio para obtener una respuesta precisa. Casi al mismo tiempo, un colaborador del célebre psiquiatra Kraepelin publica bajo el título *Individual Psychologie* (término que Adler habría de revestir de un nuevo sentido psicoanalítico) una serie de experimentos de similar naturaleza y, en 1890, en los Estados Unidos, el psicólogo Cattel elabora por su lado una serie de pruebas destinadas a trazar el perfil psicológico de un individuo (dinamómetro, medición de las sensibilidades, tiempos de reacción, problemas matemáticos, etc.), pruebas a las

que dio un nombre destinado a la celebridad: *mental tests*. Ahora bien, el trabajo de Cattell, y en especial los tests que imagina para los escolares, son doblemente interesantes. Inaugura ante todo un método de investigación psicológica cuyo interés no dejará de crecer hasta nuestros días; y por otra parte, si se examinan de cerca los puntos propuestos por el sabio norteamericano, se advierte que el test concebido por él se sitúa en la intersección de las medidas de tipo fisiológico con las mediciones que apuntan al psiquismo. Todo ocurre en suma como si la ciencia biológica engendrara psicología. La realidad de una esencia psicológica subrayada por Bergson y demostrada por otra parte por Freud, cuyo itinerario intelectual por lo demás fue idéntico al que hemos descrito (de lo biológico a lo psicológico) no se manifiesta todavía con suficiente precisión para que se la pueda integrar en el terreno de los fenómenos autónomos, e incluso mensurables.

Alfred Binet

El paso decisivo lo dará en Francia Alfred Binet en 1905.[3] Ya se sabe en qué condiciones llegó Binet a interesarse por la psicología de los niños: al llevar a las escuelas a la casi totalidad de los niños de más de seis años, la aplicación de la ley de 1882 sobre obligatoriedad escolar acababa de plantear a los maestros de manera insoslayable el problema de los niños irregulares, aquéllos que no cabían en la categoría de los perezosos, pero cuyo desarrollo mental parecía perturbado de alguna manera. Se comprendió de inmediato que estos niños eran merecedores de un tratamiento particular (que faltaba determinar, por otra parte) y que se debía crear para ellos clases especiales. Pero ¿a qué niños debía colocarse en esas clases? Si los casos graves se identificaban con una claridad indiscutible, el juicio de los educadores pendulaba algún tanto al aproximarse a la zona «normal» y había que desconfiar por igual de los optimistas para los cuales la insuficiencia mental prácticamente no existía, y de los pesimistas propensos a exagerar el número de los casos patoló-

[3] Sobre Alfred Binet, véase la tesis de Guy Avanzini, *Alfred Binet et la pédagogie scientifique*, Vrin, 1969.

gicos. Estos problemas, si se hubieran vivido en época más antigua, probablemente habrían dado lugar a interminables conflictos filosóficos destinados a degenerar en logomaquia; Binet, que felizmente integraba las ideas de su época, ahoga en germen las discusiones introduciendo la medición en el diagnóstico del retardo intelectual: un niño de una edad cualquiera presenta posibilidades identificables de resolver determinados problemas que se le proponen; si no encuentra la solución correcta, como el promedio de los niños de su edad, existe presunción de deficiencia en su desarrollo. Al determinar los problemas que deben poder resolverse a diversas edades de la infancia, se hace posible establecer una especie de medición del retardo. Toda vez que el retraso es del orden de los tres años, se decidió en aquella época, el niño deberá ser educado en una clase de finalidad especial.

Pero hay que creer que cuando se comienza a medir los fenómenos, se vuelve difícil detenerse. Revisado y corregido por los norteamericanos, el test de Binet-Simon se matematiza de un modo que revela ciertamente el ingenio de los psicólogos que lo transforman (Stern en 1912... luego Terman: la *Stanford-revisión),* pero que a la vez le hace perder en delicadeza lo que gana en geometría. Atribuyendo a cada ítem un valor en meses, se llega a determinar la edad mental del sujeto y una sencilla división permite desembocar en un cociente llamado «cociente intelectual». No es éste el lugar para discutir la ambigüedad de esta noción de la que podría decirse que es demasiado simple para ser satisfactoria. Pero debe comprobarse que el cálculo del cociente intelectual, por la popularidad que adquirió, se transformó en una especie de prototipo de la utilización en psicología de las mediciones de carácter científico. Durante cerca de medio siglo, se mirará por el público como el instrumento psicológico por excelencia y, si no como el arma absoluta de la psicología científica, al menos como el elemento principal de la panoplia de todo psicólogo. A los ojos del futuro historiador de las ciencias de la educación, el cociente intelectual deberá aparecer como signo de los tiempos de 1910 a 1960-65, con un apogeo que situamos después de la Segunda Guerra Mundial.

Es sabido que desde Alfred Binet el método de los tests no ha dejado de crecer y agigantarse, extendiéndose por campos variados

que van de la pedagogía escolar a la psiquiatría pasando por la orientación profesional, la biopsicología, la sociología, la psicología social, etc. Por lo demás, importa ser precisos sobre este punto: en cuanto método, el de los tests está reconocido por los psicólogos como útil y hasta indispensable para todo análisis serio. La idea de medir y de llegar a resultados susceptibles de proyectarse en cifras, fórmulas, diagramas, gráficas, o al menos en una forma verbal más o menos lapidaria que constituye el producto de una investigación lógicamente conducida, es una idea no sólo aceptada sino llamada a perdurar. Está claro que existe una psicología. Las obras de Binet, Claparède, Decroly, Stanley Hall, Cattell, William James, son conocidas, como las de Buyse o las de Dottrens en la pedagogía que justamente se llama experimental. Con todo, cabe agregar que la psicología puede progresar por otros caminos en que no interviene la medición. Sin entrar en el examen de los métodos actualmente preferidos por la investigación en psicología aplicada a la educación, podemos dar el ejemplo de la psicología genética de Jean Piaget como caso de una especie de vuelta al empirismo, sobreentendiéndose que tal empirismo, exento de todo concepto filosófico *a priori,* se diferencia de sus formas rudimentarias por la actitud de indagación científica, resueltamente objetiva y planificada, propia de su autor.

Jean Piaget

Más exactamente, el método de Jean Piaget (n. en 1896) se denomina método clínico. La palabra evoca de inmediato la relación dual médico-paciente, en la que la búsqueda de la deficiencia somática se opera mediante una serie de preguntas acompañadas de exámenes efectuados con instrumentos específicos. La palabra «clínico» significa etimológicamente, por otra parte, «el que visita al enfermo en su lecho».

El proyecto axiológico de Piaget es el conocimiento de la inteligencia en su desarrollo desde el nacimiento de esa función hasta su perfeccionamiento en la edad adulta; de ahí el nombre de psicología genética. Es ampliamente sabido en los medios educativos que los aportes de Piaget sobre la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia son sobresalientes, tanto o más que los de Claparède a los que en

rigor deben agregarse. Nociones como las de asimilación, acomodación, reversibilidad, egocentrismo... figuran entre las que un educador adquiere desde su primer contacto con la profesión; y si es lícito discutir algunos detalles de las conclusiones de Piaget, en cambio no cabe cuestionar la validez de su enseñanza.

Sin embargo, lo significativo para el tema que estamos tratando es el procedimiento que Piaget despliega para comprender el comportamiento del niño frente a la realidad. Generalmente sólo en presencia de un niño o de varios niños, el psicólogo observa su comportamiento; pasa así el tiempo necesario y escribe sus observaciones. Veamos una muestra de redacción extraída de *El nacimiento de la inteligencia en el niño:* [4]

«Obs. 11. Laurent, de 0,30 (30 días), permanece despierto sin llorar, mirando delante de sí con los ojos muy abiertos. Succiona en el vacío casi constantemente, abriendo y cerrando la boca con ritmo lento, con la lengua en movimiento incesante. En ciertos momentos determinados la lengua, en lugar de permanecer entre los labios, lame el labio inferior: la succión vuelve a comenzar entonces con más energía que antes.»

Las observaciones son prolongadas, detalladas, minuciosas. Cuando el sabio siente la necesidad de experimentar, lo hace de modo tan simple que presenta todas las apariencias del empirismo intuitivo:

«Le pongo un lápiz en la mano... Laurent retiene unos dos minutos el chupete que le he puesto en la palma... Le muestro a Lucienne mi mano inmóvil... Le presento los objetos habituales (chupete, muñeca de tela, paquete de tabaco, etc.)...»

Podría pensarse que estos objetos, y algo más tarde el material lingüístico, cuando el niño esté capacitado, habrán de servir finalmente para la construcción de tests de medición del desarrollo. Pero Piaget se aparta aquí de la psicología experimental: le bastará con describir el comportamiento intelectual en las diversas etapas de la ontogénesis, más atento a evidenciar la complejidad de las estructuras mentales que se van construyendo que a analizar sus residuos de comportamiento exterior. Mientras la mayoría de los tests son en algún sentido «behavioristas», los análisis de la psicología genética

[4] Jean Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant,* Delachaux et Niestlé, 1948, p. 50.

conducen al estudio y a la explicación del proceso mental inducido por las conductas de tipo reaccional. Por eso, si la psicología genética tiene algo en común con la psicología experimental y si una y otra, como métodos modernos, se vinculan con el fenómeno de la eclosión científica cuyas aplicaciones a las ciencias de la educación estamos describiendo, la convergencia no ha de situarse ni en la metodología ni en la naturaleza de la investigación, sino en la actitud común frente al objeto.

La caracterología

Nos queda por evocar, para completar mejor el cuadro, otro enfoque de la comprensión del fenómeno humano: queremos referirnos a la caracterología. Ya se la tome en sus versiones relativamente modernas (Heymans y Wiersma, Le Senne, Sheldon, Jung, Künkel, Corman, Kretschmer. . .) o en sus formas más antiguas (Hipócrates, Galeno), la caracterología aparece también como una psicología behaviorista. Su método, que incluye esencialmente la observación y el cuestionario, no pretende ir a las fuentes mismas del ser y menos aún seguir su encaminamiento subconsciente: se conforma con encarar cierto número de situaciones (acontecimientos que implican reacciones afectivas, gastos de energía o inhibiciones vinculadas con cierta dilución de la reacción en el tiempo cuya relación con los factores precedentes está, por otra parte, mal estudiada).[5] Luego estudia mediante un sistema de cuestionario, como el de Gaston Berger,[6] el modo de comportamiento del sujeto frente a estas situaciones más o menos teóricas. Cuantificando las respuestas —que supone *a priori* sinceras y objetivas— cataloga entonces las conductas en cierto número de categorías, que según las necesidades del análisis se afinan en subcategorías. A partir de esto resulta fácil, aplicando la vía estadística, establecer todas las correlaciones que se quiera: con la inteligencia general o en sus aplicaciones escolares (Griéger),[7] con la profesión (Criner lo ha hecho con la profesión de preceptor),[8]

[5] Aludimos acá a la caracterología franco-holandesa (Heymans-Wiersma-Le Senne. . .) René Le Senne, *Traité de caractérologie,* P.U.F., 1949.

[6] Gaston Berger, *Analyse du caractere,* P.U.F., 1950.

[7] Paul Griéger, *L'intelligence et l'éducation intellectuelle,* P.U.F., 1950.

[8] Roger Criner, *Caractérologie des instituteurs,* P.U.F., 1963.

con el comportamiento escolar propiamente dicho (Gaillat, Verdier),[9] con la forma del rostro (Mucchielli),[10] con la educación en general (Le Gall)...[11] Ya se comprende que la lista no se cerrará sino por falta de ardor de los caracterólogos.

No cabe duda de que la caracterología es una disciplina útil cuando se trata de resolver un problema práctico como la determinación de una línea de conducta para definir rápidamente una situación educacional, incluso para poner en evidencia las contraindicaciones flagrantes cuando se trata del acceso a una profesión. A pesar de las dificultades que suscita como instrumento de conocimiento psicológico, y de las aplicaciones extravagantes a que a veces ha dado lugar, no deja de ser un modo de encaramiento de la conducta que merece el elogio de su carácter realista. Una discusión más completa de su estatuto llevaría a contraponerle una visión psicoanalítica de la vida humana o aun a plantear, como por otra parte lo hace el mismo Le Senne en su *Traité,* el tema mayor de las relaciones entre el carácter, la personalidad y la libertad, aunque sólo fuera para descartar definitivamente la hipoteca de una fatalidad fundada en el carácter y que pudiera pesar hasta el aplastamiento sobre el destino personal. Pero repetiremos lo ya declarado a propósito de las otras formas de la psicología surgidas de la ciencia: nos interesa menos analizarlas exhaustivamente, que sondear el significado de lo que anuncian o traen consigo en el plano de la educación.

El puerocentrismo

La psicología científica, y en particular la parte de ella que concierne al niño, abre el camino de este modo a una era pedagógica relativamente novedosa en la que el acento se pone fuertemente sobre el niño; en otras palabras, inaugura la era del puerocentrismo satisfaciendo las intuiciones de Rousseau.

Sin duda hubo en cada periodo de la historia personas inteligen-

[9] Roger Gaillat, *Analyse caracterielle des éleves d'une classe par leur maitre,* P.U.F., 1952. Roger Verdier, *La caractérologie dans l'enseignement secondaire,* P.U.F., 1957.

[10] Roger Mucchielli, *Caractéres et visages,* P.U.F., 1954.

[11] André Le Gall, *Caractérologie des enfants et adolescents,* P.U.F., 1951.

tes para denunciar las insuficiencias de un sistema que sojuzgaba al pequeño al que pretendía servir. Digamos incluso que el amor al niño, concebido como virtud pedagógica, no es fruto de la época moderna. La famosa férula de los antiguos, vistas las cosas de cerca, no debe confundirse con el látigo; integra una especie de dialéctica disciplinaria de esencia religiosa y en principio no debía administrarse sino como último argumento. De igual modo, si se examinan con serenidad y atención los sistemas pedagógicos del pasado, uno llega a menudo a decirse que la dedicación y el sentido de la organización de los fundadores de escuelas, especialmente a partir del siglo XVII, garantizaban cierta adaptabilidad a los niños.[12]

Sin perjuicio de ello, la ciencia moderna, apuntalando las notables y asombrosas proposiciones del filósofo de Ginebra,[13] acaba por crear una mentalidad general destinada a renovar los problemas del conocimiento y los de la educación. Y cuanto más avanza la ciencia, multiplicando los puntos de vista (y el acontecimiento más importante, a nuestro modo de ver, es el enfoque global de la personalidad, del que se deriva la psicología de las funciones), y afinando sus métodos, más se va haciendo posible construir con trazos positivos lo que se llama psicología del niño. La noción del *homunculus* se desploma, el moralismo maniqueo se deshilacha, al mismo tiempo que se esfuman las teorías simplistas del sensualismo y del asociacionismo. En otras palabras: se deja de creer que el niño es un adulto a escala reducida, que la humanidad se divide en buenos y malos, y que la conquista del equilibrio adulto se logra mediante aportes exógenos adicionales.

Lo que la psicología muestra, por el contrario, es la realidad de ese otro ser autónomo que es el niño: su «espíritu absorbente», su dinamismo psicológico, su equilibrio funcional, la originalidad de su pensamiento, el significado de las necesidades que experimenta a medida que atraviesa los estadios de su desarrollo. Incansablemente repetidas por una pléyade de autores, estas verdades van penetrando poco a poco en los espíritus hasta el grado de provocar mala con-

[12] Esto es lo que resulta particularmente del examen de los sistemas creados por las congregaciones religiosas (Charles Démia y San Juan Bautista de la Salle especialmente).

[13] Juan Jacobo Rousseau (T.).

ciencia en quienes las recusan y de precipitar en una oposición agresiva a quienes se niegan a adherirse a ellas.

El privilegio del intelecto

Debe observarse un último hecho. Habiendo decidido la psicopedagogía que el siglo xx sería el «siglo del niño», la relación novedosa que introduce el puerocentrismo determina lo que Claparède llamara la «revolución copernicana», y el *discat a puero magister* del «Instituto Juan Jacobo Rousseau» fundado por éste en Ginebra y que de él recibió esa divisa, expresa en su forma paradójica la inversión de una tendencia.

¿Pero hacia qué aspecto del niño se dirige principalmente el interés de los investigadores? Al aspecto intelectual, sin duda alguna. Las circunstancias hacen que el niño se manifieste a sus ojos esencialmente por su inteligencia.

Es la hipótesis de una alteración en el proceso del desarrollo mental lo que determina la configuración del test de Binet y Simon; basta examinar sus puntos para advertirlo: pruebas de vocabulario, de memoria inmediata, de reconocimiento, de atención, de buen sentido, de razonamiento lógico, de pensamiento abstracto, de comprensión... todo concurre a dar prioridad al factor G, hasta en detrimento de la inteligencia práctica. Admirarse sería completamente pueril, puesto que los propósitos de los autores no dejan lugar a dudas: es efectivamente la inteligencia lo que desean evaluar. La composición del libro de Alfred Binet *Les idées modernes sur les enfants* (1909) es sumamente reveladora del pensamiento del autor. ¿En qué consisten esas ideas modernas? En ingeniosas observaciones sobre la escuela, el cuerpo del niño, la visión y la audición, pero sobre todo la inteligencia, la memoria y las aptitudes. Un único capítulo sobre un tema diferente: «La pereza y la educación moral»; y no representa sino cuarenta de las trescientas cuarenta páginas de la obra.[14]

Podría citarse todavía el ejemplo del libro de Edouard Claparède

[14] Ediciones Flammarion.

sobre el diagnóstico de las aptitudes en los escolares.[15] Las aptitudes de que habla el autor no son sino aptitudes intelectuales, y el diagnósticos del «juicio moral» (que por otra parte no da clave alguna en este tema que actualmente preocupa a los investigadores) se encara en apenas tres páginas mediocres.

Los autores de manuales, que actúan como divulgadores distinguidos, reflejan la tendencia. El *Précis d'une psychologie de l'enfant* de Collin (tomo II), que data de 1948, está consagrado enteramente a los tests orientados a determinar el contenido intelectual, y sólo en la conclusión el autor admite que «el niño no es solamente una "inteligencia" sino también y sobre todo *(sic)* una sensibilidad y una voluntad».

En fin, es sabido que la obra de quienes habrán de quedar probablemente registrados en la historia de las ciencias de la educación como los representantes más eminentes de la «psicología del niño» hasta 1960-1965 (Piaget, Bourjade, Wallon...) está consagrada, en algunos casos en su totalidad, al estudio de las estructuras mentales y de su desarrollo.

La caracterología podría tal vez tomarse como un ensayo de enfoque psicológico con propósitos distintos del análisis de la inteligencia. Pero viéndolo más de cerca, los autores que se han ocupado de su aplicación a la pedagogía han procurado a menudo estudiar las relaciones entre el carácter y la inteligencia (Griéger, Maistriaux), y hasta entre el carácter y las aptitudes escolares (Verdier, Gaillat).

Ciertamente, una indagación más meticulosa demuestra que los estudios psicológicos en la materia que nos ocupa no pueden reducirse a este único aspecto. Ejemplos de ello que podrían ofrecerse son los estudios sobre la adolescencia (Stanley Hall, Mendousee, Debesse) o el psicoanálisis; pero lo que queremos poner en evidencia es la fuerte corriente que manifiesta una enérgica predilección por lo mental. E insistimos en señalar su importancia porque no solamente se ha vinculado con la Escuela Nueva sino también con la tradicional, indirectamente pero no con menor fuerza. En un caso y en el otro, la «formación del espíritu» se considerará como la más importante de todas las tareas.

[15] E. Claparède, *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, Flammarion.

Insuficiencias del intelectualismo

Sin embargo, ¿por qué un aforismo como aquél de «Para enseñar el latín a John hay que conocer el latín, pero hay que conocer sobre todo a John» parece actualmente tan insuficiente?[16] En un primer análisis, da la impresión de resumir los problemas: al existir acuerdo desde hace mucho tiempo acerca de la indispensable competencia del maestro, o más generalmente del educador, y siendo estable por otra parte la axiología, lo que la luz científica aporta es la imagen del sujeto, del alumno, cuyas reacciones frente al acto educativo, cualquiera que sea éste, importa mucho conocer.

Señalemos sumariamente que la argumentación es incompleta: ante todo podemos preguntarnos si el hecho de considerar con tanta atención las facultades mentales intelectuales no deja en la sombra otros componentes de la personalidad. La sensibilidad, la afectividad, juegan su papel tanto más si el niño es joven. (Pregunta colateral: ¿por qué los psicólogos tienden a interesarse en ese grado respecto de la inteligencia?) Es útil preguntarse también sobre los condicionamientos de la inteligencia: a fuerza de observar a John se acaba por olvidar que John ha nacido en una familia, que esa familia pertenece a un medio, que ese medio tiene características sociales, económicas, religiosas, culturales. De súbito aparece algo que ya no es el cerebro de John, no es John solo: es John en su tribu. Cambia la perspectiva: el *homo scholasticus* se define menos por las Letras, la Religión y la Inteligencia, y más por su pertenencia a la sociedad. Es la sociedad lo que se vuelve interesante, porque es ella la que modela al individuo. Así, aparece una sociología que se intercala entre la psicología y la educación. Mucho más: resulta indispensable completar la estática relativa de esa sociología con el estudio de la dinámica de las relaciones: en efecto, John varía en sus relaciones con los demás; hasta puede ocurrir, hecho desconcertante, que sea inteligente con unos y estúpido con otros, activo en un momento e indolente una hora después... La atención se dirige entonces a los lazos que a través del tiempo y del espacio se tejen

[16] Georges Snyders, en su *Pédagogie progressiste,* le agrega una obligación cuyo buen sentido es igualmente evidente: «Conocer por qué se desea que John aprenda el latín» (p. 183).

entre los individuos: así se va constituyendo la psicología social. A partir de allí se aglomeran las especulaciones: se referirán a las dotes de John. Se denunciará la «ideología de las dotes» y se demostrará, con estadísticas irrecusables, que tomando el análisis en un plano global y en cierto nivel que no es el nivel individual, John tiene la inteligencia y las probabilidades de éxito que le concede el medio a que pertenece. Se referirán también, al fin de cuentas, a la política: admitido que el lugar que se ocupa en las estructuras sociales es más determinante que las dotes de la inteligencia y del carácter para el triunfo en la existencia, resulta entonces completamente intolerable vivir en una clase de los desposeídos. La doctrina del carácter innato de las dotes se manifiesta entonces como su subproducto o una secreción maligna de la ideología burguesa, eventualmente como un arma defensiva de la tendencia conservadora. Lo menos que puede decirse es que la crítica sociológica no reconocería a Binet como uno de los suyos.

Como quiera que sea, debe comprenderse que la escuela, ni siquiera la más retirada de los centros de donde surge la inspiración, no es nunca del todo ajena a los grandes debates científicos y a las discusiones sobre métodos elaborados por los pedagogos inconformistas. Si pretendiera escapar de ellos tendría que alzar un muro de silencio entre ella y el mundo, cuando tantos y tan poderosos son los medios de comunicación moderna del pensamiento que día a día le llevan sus ecos.

Pero hay diversas maneras de reaccionar ante esas influencias. Es posible tener en cuenta «en cierta medida» las lecciones de la ciencia, reformando cada cual sus prácticas porque no se está muy seguro de que los especialistas hayan discernido toda la verdad; es posible también llegar hasta las últimas consecuencias (las últimas, al menos, que se perciben en determinado momento de la historia) ligando uno su suerte con la verdad científica, corriendo el riesgo para crear, con el curso del tiempo, soluciones originales. Ésta fue la orientación inicial de la Escuela Nueva que, sobrepasada hoy por corrientes más poderosas, fue sin embargo desde sus orígenes fundamentalmente revolucionaria.

II

LA RENOVACIÓN POR LAS ESCUELAS NUEVAS

CAPÍTULO IV

LAS ESCUELAS NUEVAS

Fuentes históricas de la Escuela Nueva

De siglo en siglo, desde el Renacimiento, se alzan voces para protestar contra las insuficiencias de la pedagogía tradicional. Son las de Erasmo, de Montaigne y Rabelais, las de Fénelon y de Descartes, la de Rousseau finalmente, la más elocuente y más decisiva.[1] Examinar la naturaleza y la orientación general de estas protestas resultaría interesante, pero evidentemente demasiado extenso. Contentémonos con mencionar los puntos sobre los cuales todos estos autores están más o menos de acuerdo.

Deploran que el saber se comunique a los niños demasiado exclusivamente a través de los libros. El hecho de que la cultura se resuma en adquisiciones de tipo memorista los inquieta: unos destacan el peligro que representa el saber cuando no se respalda en la comprensión; otros se muestran sensibles al hecho de que lo impreso aparta el espíritu de lo real; algunos estiman que lo esencial no es saber sino juzgar, adquirir convicciones personales. Rousseau, por

[1] Erasmo, *De pueris statim ac liberaliter instituendis* (Sobre la necesidad de comenzar desde el nacimiento la educación de los niños), 1524. Rabelais, *Gargantúa y Pantagruel.* Montaigne, *Ensayos. Sobre la instrucción de los niños; sobre el pedantismo; sobre la afección de los padres por los hijos* (Libro I, XXIV y XXV; Libro II, capítulo VII). Descartes, *Discurso sobre el método* (Consideraciones relativas a las ciencias), 1637. Fénelon, *Tratado sobre la educación de las niñas, Las aventuras de Telémaco,* Rousseau, *Emilio, El contrato social.*

su parte, ve en el interés y en la utilidad el motor psicológico de la instrucción. Unos y otros manifiestan afecto por el niño y no admiten que se le trate con brutalidad, ni siquiera por su bien. Todos, sin exceptuar a Rousseau, conciben la pedagogía únicamente en sus nexos con la antigüedad y comulgan, a veces con fervor, en el culto de las letras. Sólo difieren, en general, los medios por los cuales procuran encaminar al niño. Con todo, algunos —como Rabelais o Descartes— elaboran un plan de estudios más amplio que hace lugar a las ciencias y las matemáticas.

Todos ellos son asimismo, cada cual a su modo, hombres religiosos, unos con un profundo apego al catolicismo como Descartes (y Fénelon, que fue obispo), y otros con más de respeto que de piedad, como Montaigne. Aquellos que se desvían de la religión (Rabelais, Rousseau) no descartan sino lo que en ella puede haber de formal y de abusivamente compulsivo para sus conciencias: siguen siendo en el fondo creyentes sinceros y no temen confesarlo.[2] Consideran, por consiguiente, que una educación no podría ser completa sin una formación espiritual que es deísta y que se remite al Evangelio.

Debe decirse también que se comprueba una unanimidad en cuanto a la búsqueda de una verdadera pedagogía, teleológica, y su reflexión los lleva naturalmente al conocimiento del niño. La pedagogía que se elabora, contra la opinión general, es activa, intuitiva; vivida en la libertad. Llama a menudo a una colaboración activa entre el maestro y el alumno, se dirige ante todo a la inteligencia que querría desarrollar y formar: esta orientación es particularmente clara en Montaigne. Se trata, en todo sentido, de facilitar los esfuerzos del niño, de aguijonear su curiosidad, de presentarle las nociones en forma atractiva. Así tiende a brotar el conocimiento psicológico que con Rousseau hará mucho más que aflorar. Ningún progreso decisivo puede lograrse mientras la acción no se funde en un conocimiento suficiente de la manera de ser y de pensar del niño. Esto, es Rousseau el único que alcanzó a comprenderlo bien, como también fue él el único que se atrevió a extraer de sus observaciones

[2] «Monseñor, yo soy cristiano —escribe Rousseau a Christophe de Beaumont en 1763— y sinceramente cristiano. Soy cristiano, no como discípulo de los curas sino como discípulo de Jesucristo.»

las consecuencias más lógicas, aunque por ello tuviera que chocar frontalmente con la opinión pública. La pedagogía toma entonces un giro nuevo: en vez de exigir la adaptación del niño a las normas educativas, son estas normas las que se modifican en función del niño.

Sobre el problema de la educación femenina, los reformadores e innovadores se mantienen tímidos y reservados. El hecho es importante para apreciar ciertas ideas actuales en pedagogía. Puede pensarse que la igualdad de los sexos ante la cultura ha progresado muy poco hasta nuestros días en que subsisten todavía, sin hablar de los prejuicios y del peso de la rutina, muchos problemas sin solución. Los autores ven en la mujer un ser encantador, respetable y amable, pero cuya inferioridad respecto del hombre es un hecho evidente. Paradojalmente es quizá Erasmo, el más antiguo, el más favorable a la instrucción femenina, y todavía hace la salvedad de que es para que eduque mejor a sus hijos y se asocie a la vida intelectual de su marido.

En definitiva, es forzoso observar que la idea de una enseñanza popular, podríamos decir democrática, no aparece en ningún momento en los autores que hemos citado. Todos ellos están ligados a las estructuras económicas, políticas y sociales de sus tiempos de tal manera que no conciben la educación sino como un privilegio de las clases superiores: casi todos, para expresar sus puntos de vista sobre el tema, tienen necesidad de ese personaje al servicio de la alta burguesía y de la nobleza que se llama preceptor. El mismo Rousseau, para comodidad de su exposición, imagina que Emilio será un huérfano, rico y noble, y que él, Juan Jacobo, habrá de ser su preceptor. Está de más decir que no encontramos en esto motivo alguno de escándalo ni de asombro, pero el hecho permite apreciar cómo la jerarquía de la cultura está enraizada en la jerarquía social.

La Escuela Nueva tiene su fuente remota en esas intuiciones geniales y generosas que, si no resuelven completamente todos los problemas, tienen al menos el mérito de plantear el principal de ellos en forma sana: si el niño ha de constituir en sí mismo un «objeto» científico, ¿cómo concebir su educación en función de su propia naturaleza?

Pero los años habrán de pasar después de Rousseau. La escuela

popular, creada por los católicos desde mediados del siglo XVII,[3] ignorará la voz de los sabios. La Revolución no lo hará mejor: es verdad que sus mejores teóricos eran antiguos miembros de congregaciones. En cuanto a Napoleón, sólo tratará de militarizar un poco más los Liceos, lo que evidentemente contrariaba los consejos dados por los espíritus más lúcidos. Habrá que esperar hasta la última parte del siglo XIX para ver aparecer las primeras instituciones escolares adaptadas a los deseos de los autores citados y, en primer lugar, de Juan Jacobo Rousseau, con la ciencia moderna en el desempeño de un papel de catalizadora en ello.

Cronología de la Escuela Nueva

Así, el fin del siglo XIX vio nacer casi simultáneamente la ciencia moderna, la escuela obligatoria, y el movimiento minoritario, pero casi universal, en su difusión que la historia habrá de conocer sin duda con el nombre de «Escuela Nueva». No cabe duda de que la idea de la obligatoriedad escolar, condición *sine qua non* de la instrucción considerada como uno de los más preciosos bienes que es posible disfrutar sobre la tierra, está ligada al vuelo científico: los legisladores y los escritores que edificaron la escuela popular compartían la convicción fervorosa de que el amor al pueblo, cuando es sincero y desinteresado, debe incluir forzosamente el deseo de que participe del pan de la ciencia. Los fundadores de escuelas de los siglos XVI y XVII veían en la religión el único medio de conducir las almas a la felicidad eterna a partir de una vida terrenal llevada caritativamente; y consideraban la institución escolar como una palanca esencial de esta filosofía; los autores «laicos» que tomaron su relevo, sin atribuirse el derecho de intervenir en las opciones religiosas, aspiraban a una escuela abierta a todos como si se fijaran como objetivo primordial la felicidad humana, al no poder asegurarles, en el estado de sus conocimientos, la ventura metafísica.

La Escuela Nueva había de perseguir los mismos ideales, pero por medios muy diferentes.

[3] Lo prueba una obra poco conocida: *L'école paroissiale,* de Bathencourt, 1654.

Su primera característica es sin duda su estrecho parentesco con la ciencia cuyo espíritu recoge ante todo para verterlo en construcciones pedagógicas que, por su naturaleza, se revierten en las ciencias humanas: es decir, la psicología. Se encuentra así a la vez como hija y como madre de la ciencia, como puede sugerirlo su desarrollo histórico.

A partir de 1870 comienzan a aparecer publicaciones que provienen de hombres de ciencia y que desembocan en un proyecto educativo más o menos explícito. Citemos por ejemplo[4] la encuesta realizada en Berlín en 1870 sobre «el contenido de las representaciones mentales de los niños de Berlín al ingresar en la escuela», primero por su fecha entre los estudios psicopedagógicos; el libro de Stanley Hall (1883) sobre un tema similar, *Contents of children's mind when entering school;* el *Credo pedagógico* de John Dewey (1897); *La fatigue intellectualle,* obra de Alfred Binet (1898) que contiene la «declaración de guerra» a la pedagogía tradicional y el proyecto de construir una ciencia pedagógica fundada en la experimentación y la medición; *L'Education nouvelle* de Demolins (1898); el libro de William James (1899) *Talks to teachers;* la primera edición (1905) por Edouard Claparède de su *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale;* el *Projet d'Ecole nouvelle* de Adolphe Ferrière (1909); el trabajo menos conocido de Van Biervliet, *Premiers éléments de pédagogie expérimentale* (1911); la obra de Kerchensteiner *Conception de l'école active* (1912), la *Psychologie pédagogique* de Thorndike (1913), etc.

El vínculo entre la ciencia y la pedagogía se manifiesta también por la multiplicación de las revistas cuyo tema es la educación: el *Pedagogical seminary* de Stanley Hall (1891); los *Archives de psychologie* de Claparède (1901); *Actualités psichologiques et pédagogiques* de Pierre Bovet (1906); *L'Educateur moderne,* de los doctores Philippe y Boncour, revista fundada en 1907 para el estudio de la psicología del escolar y especialmente de los escolares anormales; *L'éducation,* de Berthier (1909); *L'ère nouvelle* (1922), órgano de la *New education fellowship,* etc. Sabemos que la corriente no queda agotada y no hemos dado más que ejemplos antiguos.

[4] *Documentation de l'Ecole nouvelle française* (Boletín núm. 24, de 24 de marzo de 1954).

Paralelamente se constituyen asociaciones, escuelas, o sociedades doctas bajo el signo de la educación científica. La primera fundación fue sin duda la de N.M. Butler (1886): el *Teacher's College* (Columbia). Pero también merecen citarse: la *National associattion for the study of children* de Stanley Hall (1893); la «Sociedad Binet» que fue fundada en 1899 por Ferdinand Buisson con el nombre de «Sociedad para el estudio psicológico del niño»; la «Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas» creada por iniciativa de Ferriére (1899); la «Sociedad de pedotecnia» de Decroly (1906); el «Instituto Juan Jacobo Rousseau» de Ginebra fundado por Bovet y Claparède (1912) complementado en 1925 con la «Oficina Internacional de Educación»;[5] la «Nueva Educación» de Cousinet en 1921; el «Laboratorio Pedagógico de Angleur» en Bélgica, abierto por Jadot en 1928, la «Escuela Nueva Francesa» de Chatelain y Cousinet (1945) de la que surgió el «Grupo Francés de Educación Nueva»...

Finalmente, y por sobre todo, es indispensable evocar la creación de Escuelas Nuevas, en las que se advertirá también que son obra a menudo de hombres de ciencia: en 1899, la escuela de Cecil Raddie en Abbotsholme, en Inglaterra, «escuela nueva en el campo —escribe Roger Cousinet— donde comienzan a aplicarse, tanto en la disciplina como en la enseñanza, algunos de los principios de la educación nueva»; en 1893, la escuela de Bedales fundada por Badley (en 1896 hay que señalar las experiencias de Kerchensteiner en las escuelas de Munich); en 1898, la «*Junior Republique*» de Freeville (EEUU), donde se practica el «autogobierno»; en 1899 la escuela de Roches fundada por Desmoulins; en 1900, las «Casas de Niños» de María Montessori; en 1906, la «Comunidad Escolar Libre» de Wickensdorf en Alemania, de G. Wyneken; en 1907, en Bruselas, la escuela del *Hermitage* de Ovide Decroly; en 1914 o 1915, la «Casa de los Pequeños» de las señoritas Audemars y Lafendel en Ginebra (en 1918, Kilpatrick desarolla en los EEUU su método de los proyectos y en 1919 se inicia en Hamburgo el experimento de los «libertarios», que resultará en fracaso; el mismo año, en Francia, Barthélemy Profit crea en Saint-Jean-d'Angély la primera cooperativa escolar); en 1920, las escuelas en que Roger Cousinet inaugura su «método

[5] Actualmente, órgano de la UNESCO.

de trabajo libre por grupos»; en 1922, en Dalton, Massachusets, las escuelas de Miss Parkhurst *(Education of the Dalton plan)* y, el mismo año, la de Washburne en Winnetka, cerca de Chicago; en 1921 la escuela de Neill en Inglaterra; en 1923 las escuelas de Petersen en Iena; en 1925 la escuela de Célestin Freinet y su invención de la imprenta en la escuela, mientras se desarrolla en la URSS el trabajo de Antón Makárenko; a partir de 1930, las diversas innovaciones pedagógicas de Robert Dottrens en Ginebra; en 1944 la Ciudad-escuela Pestalozzi creada en Florencia por Codignola.[6]

Se observa entre los nombres de los fundadores la presencia de los de Montessori y Decroly, que eran doctores en medicina (como lo era también Claparède); muchos de ellos están provistos de títulos diversos en sociología o filosofía; todos comulgan en el culto del niño, en el que manifiestan evidente competencia; y si entre ellos se encuentran obreros provenientes de la base, como Freinet, al menos confirman con la certeza de sus intuiciones, su audacia, su espíritu experimentador, las conclusiones de la ciencia naciente cuyos aportes acogen con reconocimiento.

Es muy importante examinar los puntos en que converge el pensamiento de todos estos creadores de escuelas. Como es natural, el acuerdo es unánime en cuanto a denunciar los vicios de la educación tradicional: Kerchensteiner desarrolla el tema del exceso de fatiga escolar; y tras él lo hacen, observa M.A. Bloch en su obra sobre *La filosofía de la educación nueva,* Bertrand Russell, Decroly, Angela Medici...; otros, con John Dewey, ven más bien en la educación tradicional un «maltrato» del niño. Estas críticas tienen poco interés por sí mismas: es obvio que desde que se pretende edi-

[6] Se cuentan actualmente en Francia doce «movimientos» en favor de la educación nueva. En 1966, por iniciativa del doctor A. Bergé y del profesor Mialaret, redactaron una declaración común que formula explícitamente los objetivos de la Escuela Nueva así como las consecuencias pedagógicas e institucionales que de ellos se derivan. Son: el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (Freinet); la Asociación Montessori; el Centro de Entrenamiento en los Métodos de Educación Activa; el Comité de Investigación y de Acción Pedagógicas; las Técnicas Educativas; el Grupo Francés de Educación Nueva; la Asociación de Agrupamientos Educativos de Lengua Francesa; los Amigos de Sèvres; la escuela «*La Source*»; la Oficina Central de Cooperación Escolar; el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos; y el Movimiento Decroly.

ficar un sistema nuevo, ha de existir un rechazo del antiguo. Por otra parte, los reproches dirigidos a la escuela tradicional han caído en el dominio público: pasividad, intelectualismo conducente paradójicamente al odio hacia los libros, *magistrocentrismo,* superficialidad, enciclopedismo de fachada, incluso verbalismo, etc.

Lo capital es estudiar las reivindicaciones positivas de la educación nueva: veámoslas ordenadas en una decena de rubros principales.

Primado de la psicología

La educación nueva se cimenta sobre la ciencia psicológica[7]. En la medida en que se impone la obligación de tener una imagen justa del niño, se crea la de estudiarlo en todas las formas posibles. En todo caso, lo que atraerá su atención en primer término es el escolar más que el niño, y en todo caso el niño en su individualidad mucho más que en el hecho social que nace de la reunión de niños o de los lazos interpersonales que se tejen entre los niños y que también alcanzan a las personas mayores. En esto, por otra parte, es reconfortante: los padres que confían a su hijo o a su hija a los educadores nuevos reciben en principio la garantía de que nunca se los ahogará en la masa indivisa de una clase colectiva, sino que cada uno retendrá la solicitud lúcida y afectuosa de su educador.

Es igualmente una escuela activa. Todo un libro tuvo que escribir Adolphe Ferrière para dar una definición correcta de esta expresión;[8] será difícil, pues, hacerlo en unas pocas líneas. Digamos que la actividad de que se trata se inspira en la ley fundamental de la educación funcional conforme a la cual «la función crea el órgano», y más precisamente en las reglas generales de la conducta humana que Claparède formula tan eficazmente en su *Education fonctionnelle.* Incluye a ese título todas las formas de la actividad humana, manual, intelectual, social, y no es reductible a ninguna de sus face-

[7] «La educación nueva —declara Ferrière— no es más que la educación basada en la psicología del niño...»

[8] Adolphe Ferrière, *L'école active,* Delachaux y Niestlí. La expresión «escuela activa» es de Pierre Bovet, que tradujo con ella la de *Arbeitschule* de Kerchensteiner.

tas. Ya hemos tenido oportunidad de exponer que una escuela no es una escuela activa porque en ella se cumpla trabajo manual, ni porque en ella se muestren objetos, ni tampoco porque se interrogue mucho a los alumnos o se empleen para instruirlos medios audiovisuales refinados[9]... Será una «escuela activa» únicamente en la medida en que utilice con fines educativos el haz de energía que emana del niño. La continuación del análisis facilitará sin duda la comprensión de este delicado concepto.

Mutación del papel del maestro

En esta escuela, el papel del maestro cambia considerablemente, hasta se modifica por completo. Tradicionalmente era instructor, docente, preceptor: he aquí que ahora queda reducido a funciones más modestas. Se le define a veces como «entrenador», a veces hasta como «acompañante», y es sobre esta última tarea que insiste Roger Cousinet cuando define de este modo la autoeducación: «Conjunto de los medios con cuya ayuda el niño, más o menos auxiliado por un educador, dirige por sí mismo su propio desarrollo».[10] Si se observan las cosas de cerca, se advierte que en realidad existen muchas diferencias que radican en la «directividad», según se considere una escuela u otra: la escuela montessoriana, por ejemplo, sigue siendo sumamente directiva a pesar del hecho de que la acción sobre el niño se ejerce indirectamente por medio de un material *ad hoc;* la Escuela Nueva francesa, en cambio, representa la institución liberal por excelencia; «es difícil respetar más la espontaneidad infantil», escribe Henri Bouchet[11] al término de su análisis del método Cousinet. Entre ambas, la parte asumida por el educador, al menos teóricamente, parece depender de la meticulosidad científica de su autor. En todo caso, es verdad que los maestros de la Escuela Nueva tienen por principio considerar al niño no como un vaso que se trata de llenar, sino como una fuerza con la que, como mínimo,

[9] Cf. capítulo II: la práctica de «métodos activos» no puede bastar para que quepa calificar una escuela como «activa».

[10] En Piéron, *Vocabulaire de la psychologie.*

[11] Henri Bouchet, *L'individualisation de l'enseignement,* P.U.F., p. 133.

se debe contar siempre. Cualquiera sea el sistema, se está siempre muy lejos de la directividad incondicional que antaño fue la regla.

Pedagogía del interés

La adhesión al proceso de autoeducación conduce a una pedagogía basada en el interés que excluye toda idea de programa impuesto. El educador ya no se dirige al niño con los brazos cargados de esos tesoros acumulados con las artes, las técnicas, las morales, como dice M.A. Bloch. Ya no sueña con ofrecérselos al niño, sabiendo que son incomunicables: por lo contrario, procura desentrañar las correspondencias entre las necesidades de su alumno y los objetos capaces de satisfacerlas. Los psicólogos, por cierto, de Dewey a Claparède, se guardan muy bien de dejar que la noción de interés sea presa de los aficionados: la disecan, la afinan, la matizan con la mayor atención, eliminando con energía sus vecinos o sus representaciones caricaturescas (el atractivo, la curiosidad), adecuando, por otra parte, el proyecto educativo a las exigencias de una antropología rigurosamente moral. Respecto de este punto capital, es necesario releer las demostraciones de John Dewey[12]; allí se desvirtúan cumplidamente los alegatos tendenciosos de los detractores de la Escuela Nueva, que ven en esta empresa una solución fácil capaz de hacer perder a la humanidad la energía que según aseguran le ha suministrado la educación tradicional desde siempre. Desgraciadamente, las demostraciones teóricas, a pesar de su brillo, no ofrecen garantía suficiente de que la idea justa no habrá de degradarse nunca en las manos de quienes la aplican. Por otra parte, la crítica moderna había de retomar en diferentes niveles la argumentación de Dewey para señalar algunas lagunas y algunas debilidades.

La escuela en la vida

Lo que quieren además los maestros de la Escuela Nueva es hacer penetrar la escuela plenamente en la vida. «Considerado en profun-

[12] En *La escuela y el niño* (el interés y el esfuerzo en sus relaciones con la educación de la voluntad), edición francesa de Delachaux y Niestlé, 1947, vol. I, pp. 40 a 90.

didad —escribe M.A. Bloch— el movimiento de educación nueva no es otra cosa que una pedagogía de lo inmanente, puesto que rechaza toda idea de una formación por lo exterior...» Es efectivamente esto lo que se deriva de las consideraciones que pueden hacerse sobre el tema del interés. No deja de ser cierto por ello que la educación no puede concebirse en ambiente cerrado, si se pretende que los intereses se manifiesten: es la naturaleza, la vida del mundo, los hombres, los acontecimientos, lo que permitirá al niño apreciar la brecha que existe entre lo que él es y aquello hacia lo cual tiende. La etimología de la palabra interés *(inter est)* expresa claramente la puesta en relación del sujeto con el objeto; es importante, por ende, que los objetos aparezcan. Los maestros de la Escuela Nueva tendrán aquí modos variados de conformar su pedagogía con las exigencias de la teoría: unos se contentarán con abrir la escuela a la vida, procurando como Cousinet hacer de la clase un medio vivo, rico, análogo al que constituye un laboratorio científico; otros irán más lejos, como Freinet, impulsando a los alumnos a salir de la clase para informarse, organizando incluso la correspondencia y el intercambio entre las escuelas.

Por otra parte, la apertura a la vida no se justifica solamente por necesidades de orden ontogenético. La finalidad última de la Escuela Nueva es la inserción en la civilización. En este sentido es eminentemente social, fraternal, comunitaria, como en ello ha insistido Ferrière, que consagra un libro al *progreso espiritual* y que asegura que la escuela activa habrá de salvar al mundo.[13]

Con todo, es indudable que el amor al prójimo, la concordia universal y todos los valores homofílicos a los que aspiran los pobres no habrán de germinar por efecto de meros estallidos verbales. Lo que hace falta es dar a los niños, lo antes posible, la costumbre y el gusto por la vida comunitaria. La clase nueva deberá ser una auténtica comunidad infantil: esto significa que la emulación quedará proscrita, según el anhelo de Rousseau (y contrariamente al de William James[14]); significa también que no habrá más sanciones: «ni recompensas, ni castigos», recomendaba Montessori. Por el contrario, la organización se hará para fomentar la solidaridad mediante

[13] *Le progres spirituel,* Forum, Ginebra, 1927, p. 29.
[14] *Charlas pedagógicas,* cap. V y VII.

los intercambios en el seno de los grupos, el sentimiento democrático por la práctica de la votación, la constitución de microsociedades (cooperativas) o, por lo menos, la gestión de la clase en forma de monarquía constitucional. Los sociólogos de aquel tiempo, como Ferrière, no tenían espíritu subversivo: aceptaban la sociedad tal como era, a condición de que fuese democrática, y consideraban que el deber de los educadores es preparar buenos ciudadanos amantes de la paz. Vale la pena observar que muchos de los autores pedagógicos importantes nacieron alrededor de 1870: su pacifismo se explica, pues, y en este punto chocan completamente con los tradicionalistas.

La actividad manual

Otra reivindicación de la Escuela Nueva se refiere a la unión de la actividad manual con el trabajo del espíritu. Pero en esto, una vez más, es preciso evitar malentendidos. Así como la escuela activa no se define solamente como una escuela en la que hay movimiento, manipulación de objetos o interrogación, sino como el lugar donde la educación se realiza en una movilización integral de todas las potencialidades del niño, como lo dijéramos antes, de igual modo el hecho de incorporar a las técnicas pedagógicas el recortado, las pequeñas labores manuales o la medición de tierras no bastaría para dar cuenta de la exacta situación de la actividad manual en el nuevo contexto. Cuando las actividades manuales se yuxtaponen a las demás, la escuela presenta la imagen de una institución incoherente y todo ocurre como si la manualidad no tuviera otro propósito que el descanso de las fatigas intelectuales. Es muy distinto cuando el *homo faber* precede al *homo sapiens,* cuando la inteligencia sube de la mano al cerebro, sobre todo en esa etapa de la vida en que, como lo señalaba Stanley Hall, están tan cercanas una del otro. Pero el maestro en quien hay que pensar para esto no es ni Bergson[15] ni Stanley Hall, sino Jean Piaget: el psicólogo ginebrino y sus discípulos (Inhelder, Szeminska, Aebli) demostrarán con un rigor particularmente notable que la manipulación de lo concreto es consubs-

[15] *L'évolution créatrice.*

tancial en el niño con el nacimiento y el desarrollo de su inteligencia. «La inteligencia práctica —escribía Piaget hace poco[16]— es uno de los datos esenciales sobre los cuales reposa la educación activa.»

Esta idea obtendrá fácilmente la adhesión de los pensadores de la escuela pública, que desarrollarán el tema en «Instrucciones oficiales», en especial a partir de 1945.

El espíritu creador

La Escuela Nueva pretende además desarrollar las facultades creadoras del niño. Aquí introduce una noción verdaderamente original en la pedagogía: la escuela tradicional, en efecto, al considerar que el niño no puede producir nada, limita su horizonte a ejercicios de recitación o «de aplicación» en los cuales la garantía de éxito está en función de la identificación con el modelo dado. Un ejemplo sumamente característico lo ofrece la pedagogía del dibujo: el maestro ejecuta en la pizarra un dibujo, a menudo geométrico, cuyos sectores pinta con tizas de colores. El trabajo del alumno consiste en producir una copia fiel que se apreciará esencialmente por la exactitud, así como por las cualidades conexas como la nitidez del trazado, la homogeneidad del color, la pulcritud... La Escuela Nueva, por el contrario, introducirá bajo el rótulo de actividades libres toda una serie de trabajos destinados a desarrollar en el niño la imaginación, el espíritu de iniciativa, y en cierta medida la audacia creadora: dibujos, pinturas y modelados libres, trabajos libres, exposiciones libres, etc., hasta llegar a los famosos «textos libres» que Freinet tendrá la idea de hacer imprimir, y que son a la vez ocupaciones coherentemente ligadas en cuanto praxis pedagógica a las conclusiones de la psicología funcional, e instrumentos de diagnóstico psicológico puesto que representan otras tantas situaciones proyectadas. Ya no se trata solamente, para el niño, de asimilar lo real conocido, sino de iniciarse en el proceso por el cual se conoce lo real y de avanzar ya por el camino de la indagación; en este sentido esta pedagogía de la creación es esencialmente moderna porque es

[16] En *Psychologie et pédagogie,* 1969. Véase en Hans Aebli, *Didactique psychologique* (Delachaux et Niestlé) una demostración experimental.

prospectiva, aunque suscite de parte de algunos contemporáneos críticas que aluden a una delimitación abusiva del campo de ejercicio de la libertad. Los maestros de la Escuela Nueva parecen haber comprendido que el tiempo congelado con que Durkheim creía poder contar para construir una pedagogía relativamente estable era en realidad una noción engañosa. Se adelantaron entonces a su época presintiendo que llegaría a decirse, a partir de 1950, con Gaston Berger: «No podremos adaptarnos a nuestro mundo en aceleración más que si damos a la juventud, y acaso a todos los hombres, una educación cuyos principios, espíritu y contenido, están aún por descubrirse»; con Paul Osterrieth: «Educar es conducir al niño hacia la edad adulta teniendo presente que habrá de ser adulto mañana, y no ayer en un mundo tradicional»; o, aún, con los autores del Centro de Prospectiva de París: «Los jóvenes ya no tendrán que llegar a «ser» como sus padres. Tendrán que descubrir y juzgar en un mundo nuevo para construir, viviéndolo, uno mejor. La educación ya no consiste solamente en enseñar lo que otros han hecho, sino que debe enseñar lo que los demás no han hecho todavía». Los resultados no han dejado de confirmar la tesis según la cual el niño es un creador: lo testimonian innumerables trabajos libres en los que se revela un pensamiento original, una imagen ingenua, pero justa, del mundo, una frescura de alma y de sentimientos que provocan la admiración de los adultos, admiración que llega a veces hasta el deslumbramiento.

El respeto de la individualidad

Tratar a cada uno según sus aptitudes, permitir al niño, cualquiera que sea, dar toda su propia medida: he ahí otro más de los ideales de la Escuela Nueva. La psicología acude en auxilio de la pedagogía en este terreno, desplegando el arsenal de sus tests. En el espíritu de un autor como Claparède [17] nada es tan fundamental como la determinación de las aptitudes, ya sea para el diagnóstico del «retardo», la selección de los bien dotados, la organización de una «escue-

[17] *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers,* Flammarion, 1924. 1924.

la de medida», la orientación profesional, o el tratamiento de los indisciplinados y de los delincuentes. Así se hace preciso conocer a fondo el complejo biopsicológico, base de la personalidad infantil: la inteligencia global, el lenguaje, la lógica, la atención, la comprensión, la memoria, la invención, pero también la visión, la audición, la destreza manual y hasta el juicio moral. Aunque no se conozca la parte exacta que corresponde a la herencia, al medio, a los factores educativos como el juego, la imitación, el ejercicio espontáneo o voluntario, por lo menos se da por sentado que los individuos son diferentes unos de otros «aun cuando estén sometidos a las mismas influencias educativas y de otra clase» (Claparède). «Una aptitud —escribe— es lo que distingue, en lo referente al rendimiento, el psiquismo de los individuos...». «Hay algo de innato, de natural: es la disposición a desarrollarse preferentemente en una direccción más que en otra, es la disposición de aprovechar mejor ciertas experiencias pedagógicas que otras determinadas...»[18] Así se construye la ideología de las dotes innatas, contra la cual saldrán en cruzada los sociólogos contemporáneos como Bourdieu y Passeron en Francia, y que, ya se sabe, puede ser imputada a los estragos del intelectualismo.[19]

Entretanto, los pedagogos forjan los instrumentos de la individualización de la enseñanza. Aparecerán primero los simples cuestionarios destinados a hacer que cada uno asimile los capítulos de sus manuales; luego, fichas y folletos, a veces impresos y otras veces manuscritos; y se llegará, con los progresos tecnológicos, a utilizar máquinas de enseñar.[20]

Fuera de los imperativos de la instrucción básica (leer, escribir, contar), para los cuales por otra parte la Escuela Nueva inaugura métodos o técnicas inéditos como el método global de lectura, la imprenta escolar o el método montessoriano de los dictados mudos, no se propone a los alumnos ningún ideal cultural. No se trata ya de tener hacia el letrado, contra todas las resistencias de la naturaleza, sino de «dilatar la personalidad» según sus posibilidades, sus talentos, sus gustos. La noción misma de programa se considerará

[18] *Diagnostic,* pp. 32 y ss.
[19] *Les heritiers;* ver cap. III, *in fine,* Ed. de Minuit.
[20] Véase el capítulo X.

desde este punto de vista como un mal al que hay que acomodarse, como una compulsión que se acepta con desprecio, o aun (por Ferrière) como objeto de un resentimiento irreductible; a excepción, claro está, del programa «escogido en común» por los alumnos.

La autodisciplina

Finalmente, la Escuela Nueva pretende reemplazar la disciplina exterior por la autorregulación del grupo y del individuo, la «disciplina interior libremente consentida». Adolphe Ferrière puntualiza así sus motivos: en primer lugar, «si se desea tener ciudadanos capaces de conducir el barco del Estado, hay que empezar por formarlos»; luego, para desarrollar en el niño el sentido de la justicia por el ejercicio de una actividad judicial; finalmente, porque sólo en un medio libre podrá el alumno revelarse tal como es, con su carácter y sus aptitudes.[21] La orientación democrática de la educación nueva se manifiesta claramente en esta sustitución de las responsabilidades del orden: el maestro-monarca abdica y cede el poder a sus discípulos, no por despecho ni por impotencia, sino por la voluntad de colocarlos en posición funcional de autogobierno. Confrontados con el problema, algunas veces de manera dramática, los alumnos llegan a comprender que la paz necesaria para la creación requiere la elaboración y la observancia de un reglamento. La compulsión entonces no llega del exterior por el acto de un tirano que no sólo proclama el bien y el mal sino que hace respetar las leyes que dicta con gran respaldo de juramentaciones, chantajes a los sentimientos y hasta castigos corporales: emana del grupo y puede decirse entonces que la ley, aunque sea imperfecta, constituye la expresión de la voluntad popular. No ofrece, como tal, garantía alguna de ser mejor, ni más equitativa, ni más suave; pero es el resultado particular del gran juego funcional por el cual se constituye y desarrolla el sentimiento democrático. ¿Es esto autogestión? ¿Congestión? ¿No directivismo? En realidad, así como la democracia que conocemos aparece más bien como una monarquía por delegación de poderes que como una forma sincera y coherente de gobierno del pueblo por

[21] En *L'école active.*

el pueblo, de igual modo la concepción de la disciplina en la Escuela Nueva no se parece sino al bosquejo imperfecto de una «pedagogía institucional». La posición del maestro, en particular, está lejos de definirse con el liberalismo que caracteriza a algunos autores actuales: así ocurre que se hablará en algunos casos de «monarquía constitucional» (y la expresión tiene valor histórico). La experiencia demostrará por otra parte que resulta imposible depositar en el grupo de niños una confianza ilimitada: cuando, después de la Primera Guerra Mundial, los pedagogos de Hamburgo decidan crear una escuela donde nunca nada se imponga, palparán que sin compulsión el acto educativo sigue siendo imposible, al menos en colectividad. Y después de eso se escribieron *El hombre como presa de los niños* y *El Liceo imposible.*[22] Con todo, la posición de la Escuela Nueva, si en efecto es Ferrière su representante autorizado, es mucho más mesurada. Constituye la reivindicación fundamental a partir de la cual podrán lograrse ciertos éxitos, de la escuela de Roches a Summerhill, que por lo demás prueban que es imposible confundir la anarquía sin olvidar lo que hay de más profundo en la psicología del hombre.

Tales son los puntos de mira de la Escuela Nueva, a partir de los cuales es fácil adivinar la imagen ideal del hombre que respaldan: un ser libre, liberado de las ataduras de toda ideología, pero capaz de adherirse ardientemente a un ideal y, por lo menos, tolerante y respetuoso de la opinión ajena; un ser de paz, no por inercia sino por voluntad de concordia; un ser inteligente, abierto, inventivo; un ser social, bien dispuesto para la colaboración con el prójimo por razones que conciernen a la moral y a la ciencia; un ser expansivo, porque habrá sabido extraer lo mejor de sí mismo.

Hay que convenir en que no hay modo de ser más noble ni más generoso.

Las diversas Escuelas Nuevas

Sin embargo, las Escuelas Nuevas, más o menos de acuerdo sobre bases que por otra parte estuvieron mucho tiempo implícitas, no de-

[22] André Rouede, *Le lycée impossible,* Le Seuil, 1967.

jaron de conservar su originalidad. La realidad es que las bases no se adelantaron a la creación de las escuelas sino que surgieron de ella poco a poco en la misma forma en que la síntesis nace del sincretismo.

No pudiendo analizar todos los sistemas, podemos al menor tratar de extractar las principales características de los más célebres de ellos y de ver en qué medida se apartan de la norma.

El método Montessori, por ejemplo, responde a la mayoría de los principios que hemos enunciado. Por la importancia que signa al ejercicio individual, concreto y lúcido, por su concepción liberal y serena de la disciplina, por su fe en las posibilidades de creación del niño, es una escuela activa, una Escuela Nueva. Lo es igualmente por su respeto de la individualidad del niño y por su concepción del papel de la maestra-educadora. En cierto sentido pertenece también a la Escuela Nueva cuando abre a la vida las puertas de la Casa de los Niños, prefiriendo además este último nombre a la denominación tradicional de escuela.

A pesar de todo, no obstante el deseo de la *maestra* de construir una «pedagogía científica», no es seguro que el método Montessori se inspire siempre en una imagen correcta del niño; y esto por dos razones por lo menos. La noción de educación sensorial, o más exactamente perceptiva, es sana en sí misma, pero degenera cuando se le hace sufrir el tratamiento analítico que resulta de la psicología asociacionista: se ejercita entonces sucesivamente la vista, el oído, la ponderación, etc., por medio de un material multiforme, ingenioso, variado, pero artificial. La segunda crítica que cabe formular, siguiendo a Ferrière, alude precisamente a esa tiranía de un material considerado a veces por algunas educadoras como sagrado y que no debería usarse, dice Ferrière, más que «en conexión con la vida verdadera». Por añadidura, ¿no puede pensarse que el niño encerrado en el marco fuertemente tecnificado de un método sale de una directividad para caer en otra? Es éste un tema que tendremos oportunidad de retomar.

¿El método del doctor Ovide Decroly[23] escapa a todo reproche?

[23] Amélie Hamaïde, *La méthode Decroly,* Delachaux et Niestlé, 1920. Decroly y Monchamp, *L'iniciation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs,* Delachaux et Niestlé.

¿O más bien responde con fidelidad al análisis precedente? Sí, en cierta parte. Algunos principios sobre los cuales reposa proceden de una axiología científicamente fundada: coordinar las diversas actividades escolares, readaptar los estudios a los niños, hacer de la escuela un ambiente de vida en el que el niño ejerza una actividad personal («la escuela para la vida, por medio de la vida»). Igualmente resultan correctos, en el nivel de las técnicas, la práctica de los centros de interés y el método global de aprendizaje de la lectura, a pesar de las polémicas que este último ha suscitado y que, en su mayor parte, se nutren del subjetivismo afectivo, de la confusión, hasta del verbalismo.

En cambio, cabe poner en duda la concordancia perfecta con el consenso teórico cuando Decroly procura «distribuir las actividades de un modo más adecuado al psiquismo de los niños pues la división de los programas es artificial». Sea, todavía, lo de distribuir; pero en este punto al niño no le importan las especulaciones del adulto. Es al estudiar el tema que le interesa que efectuará él mismo las divisiones que impone la realidad. La experiencia lo muestra claramente: hasta da una realidad asombrosa a la célebre paradoja de Jacotot: «Todo está en todo». Un niño que se interesa, por ejemplo, por los animales domésticos, siente por sí mismo la necesidad de desplazarse para observar, después de dibujar, de medir, de describir lo visto, verbalmente y por escrito, y hasta de encarar los puntos de vista histórico y geográfico.

Pero la crítica resultará más severa a propósito de los Centros de interés. Decroly no solamente distingue para el estudio los tres tiempos sucesivos de la observación, la asociación y la expresión, lo que es superfluo, sino que aun determina él mismo, como resultado de una reflexión filosófica, los marcos generales de todo estudio. Se «deberá escoger» entre los grupos siguientes: la nutrición, la lucha contra la intemperie, la defensa contra los peligros y enemigos varios, el trabajo solidario y la recreación; pues, asegura Decroly, son éstas las grandes necesidades vitales. Lo que es peor: elabora a partir de allí un verdadero programa que desemboca en «porciones mensuales».[24] No es extraño, pues, que se le hayan dirigido críticas muy

[24] Amélie Hamaïde, *op. cit.*, pp. 68 y ss.

pronto: «Cuando un maestro —escribe Ferrière en *L'école active*— sabe de antemano que a determinada hora tratará determinado tema, cueste lo que cueste, y dará determinada lección a sus alumnos (lección no sugerida por él ni acogida por ellos con alegría, ni mucho menos requerida por ellos como respuesta a una necesidad, como modo de llenar una laguna percibida con claridad), la acción de ese maestro no está conforme con la psicología genética de la escuela activa». Ferrière opina que se trata de una aplicación aberrante del método, que Decroly mismo habría condenado: nosotros lo vemos más bien como la consecuencia lógica de un método falsamente liberal; a lo sumo cabe invocar el tiempo transcurrido desde que se construyó el método (en 1901).

También es lícito preguntarse en qué medida las escuelas norteamericanas (Parkhurst en Dalton, Washburne en Winnetka) son genuinas Escuelas Nuevas. Otra cuestión sería, por lo demás, distinguir dentro de la obra de John Dewey lo que es compatible con una auténtica psicología del niño de lo que no lo es.

No cabe suponer que a los norteamericanos les falte simpatía hacia la Escuela Nueva, ni tampoco que estén mal informados respecto de su axiología. Miss Parkhurst era montessoriana; Carlton Washburne, en un principio maestro rural, se elevó hasta un doctorado que coronó una serie de estudios realizados bajo la dirección de Frederic Burk, profesor de pedagogía apasionado por las reformas y autor, en 1914, de un panfleto titulado *The look-step system education of schooling and a remedy* (El sistema regimentado de educación y un remedio). También, al examinar el plan de Dalton o la organización pedagógica de las escuelas de Winnetka, se ve uno ante dos logros que excitan la admiración. Se valora en ellos, en particular, lo que tan a menudo falta en los europeos partidarios de la impregnación cultural lenta, es decir, el realismo pedagógico. Washburne es uno de los escasos pedagogos que se ha planteado las tres preguntas fundamentales siguientes: ¿Qué debe aprender el alumno? ¿Cómo y cuándo debe aprender? ¿Qué puede aprender? La investigación que emprendió, hacia 1930, sobre la determinación de la edad en la cual, promedialmente, un niño está mejor armado para adquirir un conocimiento, debería constituir ante los ojos de los educadores una investigación fundamental. Sin em-

bargo, únicamente Freinet, en Francia, parece haberle atribuido importancia.

Del mismo modo es admirable tanto en Dalton como en Winnetka el conjunto de los medios por los que la enseñanza se individualiza. El método global de enseñanza de la lectura,[25] se presenta como un modelo de juego pedagógico maravillosamente armado. Sin embargo, nuestra admiración no será incondicional y no nos impedirá afirmar que la teoría de la Escuela Nueva no se reconoce muy bien entre estos juguetes pedagógicos. En efecto: ¿qué aporta el alumno? ¿Qué inventa? ¿Qué preocupación se manifiesta por desarrollar su «creatividad»? En realidad, el alumno se ve envuelto en un procedimiento sumamente ingenioso, pero a la vez tan directivo como podía serlo el proceso de enseñanza mutua que ya hemos descrito. Se comprenderá mejor esto comparando el método de Washburne con el de Decroly, sin hablar de la prehistoria del método global en que los autores franceses (Radonvilliers, Adam, Jacotot) se distinguían también por un liberalismo asombroso, olvidando sin embargo que el niño puede y debe suministrar los materiales de su instrucción en la materia (las ideas y las palabras).

Hasta es lícito preguntarse si Washburne cree verdaderamente en la inteligencia infantil cuando afirma que el niño puede llegar a aplicar un procedimiento mecánico antes de poder razonarlo y que esta comprensión sólo le llega mucho más tarde.[26] ¿Se trata de una mera observación psicológica, de una puesta en guardia pedagógica contra una especie de psitacismo cuyos escollos conviene evitar, o del enunciado de una ley general cuyos corolarios deben extraerse, a saber: hacer aprender primero, hacer comprender después? Desgraciadamente, tenemos razones para creer que la segunda hipótesis es la correcta: Washbourne actúa en esto como un hombre de su época, un tiempo en que la Norteamérica en trance de organizar el trabajo le sugería la fórmula seductora, pero ambigua: «Taylotizar la instrucción para valorizar la educación».

Se advierte a través de estos ejemplos que cada escuela nueva

[25] Véase Robert Dottrens, *Le progrès à l'école*, Delachaux et Niestlé, o el núm. 8 de la revista *L'école nouvelle*, 1931.

[26] Smits-Jenart, *Le systeme pédagogique de Winnetka*, Lamertin, Bruselas, 1934, p. 65.

se identifica en mayor o menor grado con el modelo inicial, ya sea porque el estatuto autoriza interpretaciones, o porque los promotores no distinguieron con claridad las consecuencias pedagógicas que podían extraerse del estatuto psicosociológico del niño. En verdad, la búsqueda de la escuela ideal constituye una quimera, y deplorar la falta de unidad hasta sería olvidar el principio más fundamental, el de libertad. Toda escuela debe funcionar en simbiosis con el medio en que está implantada: la escuela en última instancia sólo existe como respuesta a una demanda social y es verdaderamente un lugar común afirmar que esas demandas son múltiples y están sujetas a evolución. Los grandes fundadores lo comprendieron bien: todos ellos anhelaron fervorosamente que la pedagogía que habían inaugurado no se dejara vencer nunca por la esclerosis. Freinet, por ejemplo, declaraba en 1964: «La escolástica ya ha esclerosado el método Decroly. Nosotros lucharemos... para que esa misma escolástica no despoje en nada nuestras técnicas de la entusiasmante promesa de vida que contienen».[27]

Al mismo tiempo debe observarse que la adhesión a principios, por perfectamente claros que sean y por muy plenamente que se los comprenda y acepte, deja a toda escuela nueva un margen amplio para la orientación de esos principios según la antropología en que crea. La Escuela Nueva se defiende en este punto contra todo totalitarismo; y si ciertos maestros modernos pueden a veces dejar la sensación de un apego casi fanático a la ortodoxia de su capilla pedagógica, en realidad es el liberalismo lo que se percibe elevándose por encima de las pequeñas polémicas. ¡Qué similares son en el fondo los métodos Montessori y Freinet, y qué diferentes son sin embargo los enfoques de valor que siguen! Y del mismo modo podría decirse que el acuerdo fundamental avala la escuela científica de Decroly, la escuela social de Cousinet, la escuela «tecnificada» de Washburne, la escuela liberal de Neill, etc., hasta la escuela aberrante de los libertarios de Hamburgo. Sin llegar al extremo de concluir en este punto que hay una dispersión práctica que parte de una teoría que sin embargo es firme, debe señalarse al menos que los fundadores de escuelas nuevas dieron testimonio de su ori-

[27] Célestin Freinet, *Les techniques Freinet de l'école moderne,* Bourrelier A. Colin, p. 143.

ginalidad y aplicaron con amplitud las libertades que reclamaban para los niños.

Críticas a la Escuela Nueva

Dicho esto, no carece de interés examinar los puntos débiles, teóricos y prácticos, de la «nueva» institución. Lo haremos en un primer análisis, o sea dejando de lado por el momento las críticas que los educadores modernos puedan formularle en función de los resultados obtenidos y de las hipótesis planteadas para reactivar el debate.

La noción de interés, por ejemplo, que se encuentra en la médula de los problemas, ¿no es ambigua? Parece estar establecido, conforme a las leyes de Claparède, que «toda conducta está dictada por un interés», y que «en cada momento, un organismo actúa siguiendo la línea de su interés mayor». En el plano teórico no pueden dejar de admitirse estas afirmaciones que tienen, en efecto, fuerza de ley; a lo sumo se observará que algunos parecen desprovistos, en determinados momentos al menos, de todo interés utilizable en pedagogía escolar y no manifiestan actividad más que únicamente cuando un educador «sabe interesarlos» o hasta los obliga a interesarse en alguna cosa, con el deseo loable —pero también ambiguo— de fomentar su impulso hacia alguna clase de cultura. En el plano psicopedagógico, suponiendo que un maestro sepa mantener el interés de sus alumnos o, mejor aún, hacerlo aflorar en el curso de un diálogo o por cualquier otro medio, se encuentra entonces en la obligación de aprovechar ese interés para hacer de él, conforme a los preceptos de John Dewey,[28] «algo más cabal, más amplio, más disciplinado, mejor ordenado»... para «abrirle caminos nuevos y sacarlo de su estadio rudimentario». Pero tendrá que obrar en este caso cuidándose de las adulteraciones del interés: el atractivo, que consiste en hacer que objetos exteriores no deseados se vuelvan artificialmente brillantes, o —peor aún— la curiosidad, que al decir de Roger Cousinet, encuentra su satisfacción no en la renovación de los puntos de vista relativos a un

[28] John Dewey, *La escuela y el niño,* p. 85 (de la versión francesa).

solo objeto, sino en la multiplicación de los objetos diversos, «imágenes brillantes, pero fugitivas».

Pero la oposición entre la verdadera pedagogía de los intereses y la política del objeto *sugar-coated*[29] (Dewey) es, al fin de cuentas, más aparente que real. En efecto, la definición misma de la escuela, tal como cabe formularla hasta nuestros días, impone límites a las manifestaciones del interés. La escuela es una institución rígida, en mayor o menor medida según el país (más en Francia que en la URSS, por ejemplo), que por su propia estructura mantiene al niño dentro de un cuadro orgánico estricto, aunque sólo sea un cuadro temporal. La Escuela Nueva no escapa del todo a estas compulsiones que surgen de la organización social, y el niño se ve forzado a plegarse a ellas a veces al precio de sus intereses. Ni el mejor de los educadores puede garantizar a cada uno de sus alumnos un respeto integral del desarrollo, del despliegue de su personalidad. ¡Por vasta que sea la jaula, no deja de ser una jaula!

La más clara de esas compulsiones es de orden intelectual. La escuela es un lugar donde se debe aprender a leer, a escribir, a contar, a instruirse, a cultivarse; y ya se sabe que de la cultura se ha dado la extraña definición siguiente: «aquello que queda cuando todo se ha olvidado». Pero para olvidar se necesita antes aprender; en otras palabras, adquirir un conjunto de informaciones que no corresponden con seguridad a intereses inmediatos. Que los conocimientos instrumentales se trasmiten, es cosa que no se discute; pero ¿no existe después otra cultura además de la intelectual? Se observará que la Escuela Nueva justamente procura integrar otras formas de la cultura, pero esas otras formas (manual, artística...) siempre quedan como marginales, subordinadas a la cultura de orden verbal-conceptual. Una escuela en que dejaran de observarse los ritos intelectuales perdería el derecho de llamarse escuela.

Y si ahora ligamos los dos argumentos —compulsión temporal, compulsión intelectual— debemos concluir que la escuela es un lugar donde el niño debe cultivarse durante un lapso prescrito por la ley, con el intelectualismo en pleno ejercicio de su imperialismo con el concurso de toda la sociedad puesto que el alumno de la Escuela Nueva está sometido a los exámenes tradicionales cuya ins-

[29] Acaramelado (T.)

titución está consagrada por la devoción de los padres, a la vez que el pensamiento verbal-conceptual parece el único digno de atención a la sociedad sabia.

¿Qué decirle entonces al alumno que se interesa por las tablas, los clavos y los martillos, si no que su interés se respetará a condición de que se desenvuelva en consideraciones tecnológicas abstractas? Pero si semejantes consideraciones no responden en él a ninguna necesidad, como suele acontecer, ¿qué secreto resorte habrá de tocar el maestro para llevarlo al umbral de la aculturación? Si el maestro quiere que el martillo ceda su lugar a la pluma, ¿no cabe reprocharle por haber disfrazado el martillo? Y si deja que el niño clave sus tablas, ¿tiene todavía el derecho de seguir llamándose maestro de escuela? Lo que está en juego aquí es sumamente grave (y absolutamente nada teórico: basta escuchar a los maestros para advertirlo): nada menos, en efecto, que la educación de la libertad y del sentido social. Admitiendo que exista una solución de este problema nodal, la misma no puede lograrse, como habremos de verlo, sino al precio de una concepción muy amplia de la educación y cuyo carácter principal consista en no limitar sus modalidades activas a los años iniciales de la vida.

Se comprende a partir de aquí que la crítica moderna tenga presa fácil al denunciar las deficiencias de la educación de la libertad en la Escuela Nueva: hasta le costará poco demostrar que la directividad del *magister* no ha desaparecido sino para dar paso a otra directividad que no por más sutil resulta menos subordinante.

Otros puntos referentes al interés siguen, por lo demás, insuficientemente dilucidados. Por ejemplo, ¿los intereses del niño se fijan como los de ciertos adultos? ¿No dependen de la información y de una experiencia vinculada con la duración de la vida, incluso de un estímulo exógeno? ¿Cómo tener en cuenta en una clase intereses individuales? ¿Qué papel reserva la pedagogía del interés a las necesidades puramente afectivas? ¿Cómo explicar que en ciertos casos, como lo reconoce Claparède, el interés conduzca a caminos diametralmente opuestos al verdadero bien de la persona (la necesidad de alcohol, por ejemplo)? Da la sensación de que se esté muy lejos de haber agotado el tema; y la ilusión de que todo

está dicho surge tal vez del campo estrecho en que la psicología genética libra sus batallas. En efecto, únicamente una reflexión filosófica sobre el significado del interés, los límites del subjetivismo, las relaciones entre un enfoque naturalista y una intuición aplicada a las aspiraciones inexpresables del ser, podría proyectar alguna luz adicional sobre este capítulo prematuramente cerrado.

Otra dificultad se manifiesta en la tendencia de la Escuela Nueva de practicar formas de segregación escolar. «Sería necesario —declara por ejemplo M.A. Bloch— variar los tipos de escuelas... y respetar las aptitudes.» La misma opinión aparece expuesta por numerosos autores, en particular por Claparède, para quien constituye la conclusión lógica de talentos que él distingue entre los alumnos al término de un análisis psicológico. Una formulación célebre de la teoría aparece en el sistema llamado de Mannheim, que diferencia toda una serie de clases: clases normales, clases de desarrollo para alumnos disminuidos por factores varios, clases especiales para retardados, clases de lenguas extranjeras para niños bien dotados, clases de enlace con la enseñanza secundaria superior para niños bien dotados, clases para semisordos y clases preparatorias para niños «incapaces de seguir la enseñanza». Desde luego, es justo preguntarse hasta qué punto el sistema de Mannheim integra el grupo de la educación nueva a pesar de las declaraciones de su inventor Anton Sickinger sobre la necesidad de la individualización; observemos sin embargo que recibe la aprobación de un pedagogo tan sagaz como Robert Dottrens,[30] que acepta la fórmula de Sickinger: «Igual derecho para todos. No el mismo alimento intelectual a todos, sino a cada cual el que necesita», declarando que «la selección de los alumnos, toda vez que resulta posible, constituye un progreso cierto», agregando solamente que se debe llegar hasta el momento en que la enseñanza se vuelva individualizada.

El sistema de Mannheim, por otra parte, está lejos de ser un caso único en la historia de la pedagogía; es así que se han imaginado clases para superdotados (¡en Alemania, vaya casualidad!), clases para niños con trastornos del carácter, clases móviles con grupos de fuertes y de débiles según las materias (y esta solución nos parece más interesante), clases de «recapitulación» para alumnos

[30] Robert Dottrens, *Le progrès à l'école,* Delachaux, pp. 22 y ss.

débiles... No es exagerado afirmar que, en el marco limitado de una instrucción y una educación precisas, todas las fórmulas han sido experimentadas y en muchos casos desde largo tiempo atrás.

Pero el problema que debe plantearse es el de si es bueno mantener el principio de una diferenciación de los alumnos según sus aptitudes cuando esa diferenciación desemboca en un sistema de clases variadas, separadas unas de otras. En apariencia el sistema es democrático pues parte del respeto de las personas y da a cada una su oportunidad; en los hechos, cristaliza desniveles que acaso sean menos intelectuales que socioculturales y, al consagrar la ideología providencialista de las dotes, contribuye a preservar la sociedad jerarquizada que querría abolir. Es un hecho feliz que no toda la Escuela Nueva sea segregativa: se percibe, por ejemplo, mucho más sentido democrático en los métodos cuya piedra angular es el trabajo en grupos.

Con todo, Durkheim tenía razón al reprochar a los maestros de la Escuela Nueva que trabajaban sin preocuparse suficientemente por la organización social en la que se situaban sus escuelas. ¿Resulta prudente desarrollar en el niño la necesidad de crear, el espíritu de libertad, el sentido del trabajo, a partir del interés inmediato... cuando, una vez transformado en adulto, tendrá que vivir en una sociedad fundada en la reproducción de lo conocido, la sujeción al orden, el deber y el sacrificio? Ciertamente, la Escuela Nueva puede aparecer como un fermento de auténtica democracia, pero también es posible que produzca una nueva categoría de inadaptados, de opositores impotentes. No es sin razón que Durkheim observa que las teorías pedagógicas constituyen una literatura «utópica»: ¿no es acaso cosa propia de idealistas preconizar el desarrollo óptimo del ser y de la individualidad ignorando cómo habrán de convergir los individuos y de qué modo adquirirá la sociedad su cohesión? ¿No hay cierta ingenuidad en el hecho de pretender trazar las líneas de una educación fuera del espacio y del tiempo a partir de normas de la razón según se manifiestan ante la mirada del psicólogo? ¿Es efectivamente el psicólogo el hombre adecuado en el lugar adecuado, y no habrá que lamentar que los fundadores de la Escuela Nueva —dejando de lado a Dewey— sean en general carentes de cultura filosófica?

Estas objeciones principales, ¿bastan para explicar las resistencias encontradas por la expansión de la Escuela Nueva? El hecho es que el movimiento no pasó de ser minoritario y que la razón demostrativa no ha podido superar los obstáculos opuestos a su generalización. Se dirá que los educadores son más conservadores que lo que se cree, que la sociedad organizada desempeña el papel de freno por la vía del Ministerio de Instrucción Pública, o aun que las familias, en nombre de las virtudes tradicionales, actúan siempre como factores opuestos a la innovación. . .

Sin embargo, ¿no es legítimo preguntarse si la marginalización de la Escuela Nueva no asume el significado de un reflejo de buen sentido frente a un empuje ante el cual uno se pregunta todavía si de veras es tan científico como aparenta? Por otra parte, y suponiendo que la Escuela Nueva resista en cuanto masa teórica las críticas conjugadas de todos los especialistas de la educación, cabría preguntarse entonces si la sociedad cuyo germen porta constituiría un progreso patente en relación con la que conocemos; y en particular, si la concordia universal sería una de sus consecuencias seguras. Los innovadores lo afirman, pero lo hacen con la gratuidad de lo profético. Más de uno llega a proponer que se juzgue al árbol por sus frutos: se hace difícil ser partidario incondicional cuando se ve el desarrollo de experiencias tan lastimosas como la de los libertarios integrales, como los de Hamburgo, o de ciertas escuelas norteamericanas.

Cualesquiera sean las respuestas a estas múltiples interrogantes, lo evidente es que la Escuela Nueva ha sido marginalizada hasta nuestros días de diversos modos: por una parte en cuanto sector escolar, pues difícilmente se encuentran conjuntos que respondan a la descripción que hemos hecho; por otra parte, por un rechazo casi total en el nivel de la enseñanza de segundo grado (la penetración en ésta parece posterior a 1968); y finalmente, por transferencia a sectores periféricos como las colonias de vacaciones, los hogares de niños o la educación de la infancia irregular. En este último punto puede hablarse de una amarga victoria.

Finalmente, es posible asimilar a las críticas inmediatas de la concepción nueva de la escuela aquélla que resulta del mito de la Escuela Nueva. Nos referimos al fenómeno que a veces se per-

cibe entre los docentes que parecen atribuir a una organización pedagógica fundada en la psicología un valor comparable con el que tendría una varita mágica en el mundo de hadas, como si bastara, por ejemplo, organizar el ambiente... ¿Qué decir de una teoría que da origen a semejante fábula? ¿Habrá que imputarlo por completo a la ingenuidad de quienes captan de ese modo las enseñanzas de la psicología?

Los maestros tradicionales escapan al encantamiento: ya antes de entrar a la clase han recibido la ruda lección de la realidad, según la cual la entrada en la civilización se hace tanto más difícil porque la naturaleza del niño se resiste a ella. Admiten *a priori* que la educación es un combate en el que la férula no es más, después de todo, que una de sus modalidades prácticas, y los enfrentamientos con los alumnos, peripecias ineluctables. No esperan nada de lo inmediato, sino todo del futuro. No aspiran sino a una cosa: que el niño, al que consideran eminentemente adaptable, acabe por identificarse con el modelo ideal gracias a lo que se le insufla desde afuera.

Los maestros nuevos opinan, por el contrario, que el niño se pondrá en marcha hacia su destino a poco que se accione la palanca correcta. De ahí a pensar que toda la actividad se resume en la búsqueda de la palanca, no media más que un paso. Se ha visto a educadores que, acaso por fiarse con demasiado candor de las afirmaciones de Rousseau sobre la excelencia de cuanto surge de las manos del Creador, o por ser incapaces de excitar el movimiento hacia la civilización con el ardor de su personalidad, se acantonan en una actitud de no directividad de lo más negativa. Hay en eso un peligro real: sin duda, surge más de la caricatura de la Escuela Nueva que de su aplicación bien comprendida; pero es forzoso admitir que las fórmulas tradicionales no dan paso a este trágico malentendido. Abandonar el *magistrocentrismo* por un providencialismo pedagógico de tipo mágico en que las reacciones se producen sin catalizador, es caer de Caribdis en Escila.

Se verá que en este nivel la crítica sigue ampliamente abierta y que la Escuela Nueva en su forma primera no ha resuelto el problema educativo ni desenvolviendo la investigación psicológica, ni induciendo de su análisis un modelo pedagógico tan acabado que

pudiera tener un valor perenne. Queda en pie, sin embargo, que la Escuela Nueva puede enorgullecerse de ofrecer una hipótesis de trabajo importante: es lo menos que cabe decir en su homenaje.

Una forma de la Escuela Nueva ocupa en este conjunto un lugar de privilegio y, en muchos sentidos, sumamente original: es la escuela creada por Célestin Freinet. A ella se dirigirá ahora nuestra atención: como ilustración destacada de la teorización general, nos permitirá ver en particular cómo un movimiento pedagógico puede brotar de la base y adquirir un ímpetu considerable cuando lo anima un hombre de gran valor cuyas reivindicaciones generales encuentran eco favorable en las de sus propios colegas, los maestros que, en el fondo, tienen los mismos problemas que él.

CAPÍTULO V

EL MOVIMIENTO FREINET

Célestin Freinet

La historia del maestro Célestin Freinet (1896-1966) es ante todo la de un hombre libre que, puesto en presencia de una situación social que no aprueba, lo pone todo en acción para transformarlo, según su propia fe, y no teme, para ello, asumir iniciativas.

Cuando Freinet fue nombrado, en 1920, maestro adjunto de una escuela rural de dos clases en una pequeña villa del departamento de los Alpes Marítimos (Bar-sur-Loup), acababa de salir de los hospitales militares adonde lo había llevado una grave herida de guerra en el pulmón. Él mismo declaró, y confirma el hecho su esposa Elise Freinet,[1] que su enfermedad respiratoria lo incitó a enseñar por medios diferentes de la lección tradicional. En realidad, la insuficiencia de la pedagogía habitual se le apareció a este hombre inteligente y sensible desde el primer momento con una evidencia patente: la falta de apetitos de los niños ante las exposiciones, las composiciones, los exámenes, lo afligía tanto más porque sentía muy bien que a los niños no les faltaban intereses sino que su atención se orienta en otra dirección, hacia la vida cotidiana, los juegos y los fenómenos de la naturaleza en medio de la cual vivían permanentemente. La ruptura con el medio social le parecía una herejía que sus lecturas de los autores políticos revolucionarios ve-

[1] Elise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire,* Maspero, París, 1969, p. 21.

nían a destacar, y buscó de inmediato los medios para restablecer la continuidad entre la vida y la escuela, ocupándose a la vez y por las mismas razones, activamente, del impulso económico de la aldea mediante el desarrollo de una cooperativa.

Casi instintivamente, se puso a seguir los intereses de sus alumnos, sacándolos a la luz mediante la expresión libre, y procurando en seguida extraer de ellos el mejor partido pedagógico posible. Sus breves estudios en la Escuela Normal no le habían proporcionado una cultura pedagógica importante; supo sin embargo recuperarse muy rápidamente de su retraso encontrando en los grandes autores (Montaigne, Rabelais, Rousseau...) y los psicólogos de su tiempo (Claparède, Ferrière...) los mejores estímulos para su obra, exponiéndose a apreciar, a veces con tristeza, la distancia que separaba las realizaciones más brillantes, celebradas por los pedagogos de Ginebra, de los humildes ensayos que llevaba a cabo él, en tierra campesina desprovista de medios materiales, en medio de la indiferencia de unos y del escepticismo de otros.

Freinet sentía claramente que la educación debe tener su origen en el niño; buscó, pues, conocer al niño por sus producciones espontáneas (libres conversaciones, libres redacciones, dibujos libres). Pero advirtió al mismo tiempo que estos procedimientos de investigación eran también medios educativos: ¡el hecho de escribir lo que se quiere, por ejemplo, es útil por sí mismo, porque es escribiendo que uno llega a ser escritor! (cf. la psicología funcional). Estimuló así a sus alumnos a producir habitualmente textos libres y dibujos libres, sustituyendo de este modo en una forma satisfactoria para ellos las redacciones impuestas y los dibujos carentes de interés. La misma dialéctica lo condujo, paralelamente, a imaginar métodos llamados naturales: un método de lectura con punto de partida global, utilizando los cuentos infantiles así como la imprenta; método de cálculo, fundado en los problemas planteados por la vida cotidiana; método de historia, de geografía, de ciencias, derivados siempre de la misma idea: valerse del impulso de conocimiento, luego amplificarlo, expandirlo, darle valor educativo. El primer problema, el de la expresión, tuvo así su solución.

Sin embargo, quedaba por resolver el problema de «cómo hablar mejor, escribir mejor, dibujar mejor». Una intuición genial lo in-

dujo un día a introducir en su escuela una máquina de imprimir (la imprenta Cinup). Los alumnos, maravillados, experimentarán a partir de allí las motivaciones que los llevarán a perfeccionar los instrumentos de su expresión espontánea, la expresión escrita sobre todo. Los modestos «textos libres» de sus alumnos, aquéllos en que hablan de la lluvia, del buen tiempo, de las flores, las fiestas, los animales, de todo lo que compone su pequeño mundo, esos textos se ven de pronto engrandecidos por los caracteres móviles de Gutenberg. La pedagogía de Freinet puede alcanzar entonces una dimensión más vasta: por el tema mismo de los textos, se enraiza en el medio; por las posibilidades de correspondencia que ofrecen los textos impresos y encuadernados en «periódicos», se convierten en medios de comunicación e intercambio. «A partir de entonces, resueltamente, Freinet afirmó en sus actividades sus responsabilidades sociales y pedagógicas, que no son otra cosa, unas y otras, que aspectos del mismo problema: la renovación de la sociedad.»[2] Su pedagogía escolar se transformó en educación general.

Respaldado por el escritor Henri Barbusse, Freinet hace conocer entonces al público su trabajo pedagógico. Habiéndole abierto sus columnas la revista *L'école émancipée,* tiene Freinet la alegría de hacer un discípulo. Poco a poco el movimiento adquiere amplitud, siempre animada por los maestros mismos. Se crea una cooperativa, y en 1927 Freinet y sus colegas logran organizar un congreso en Tours. El mismo año aparece la primera publicación de Freinet, un librito intitulado *L'imprimerie a l'école.*

El maestro continúa su carrera en otra aldea (Saint-Paul-de-Vence), y parece que esta segunda etapa, que él recorre con la colaboración de su esposa —maestra también ella— le da a su empresa una orientación decisiva. Como antaño Rousseau, sale ahora en cruzada contra esa forma particular de los libros que son los manuales escolares. Así, Freinet expone sus ideas en el folleto *Plus de manuels,* reprochándoseles su sabiduría estrecha, parcial, dogmática, escolástica; prefiere el documento «simple», «móvil»: en 1929 ve la luz la ficha documental; habrá de ser la fuente de un fichero célebre y de una «biblioteca de trabajo» (la B.T.) tan ampliamente difundida en la actualidad.

[2] Elise Freinet, *op. cit.,* p. 37.

Los niños asumen en adelante el hábito de las técnicas nuevas. Se apasionan por los trabajos ejecutados en su aldea, se transforman con toda naturalidad en encuestadores, indagando, según la índole de sus investigaciones, multiplican las visitas, y despliegan en una palabra, la más dinámica de las actividades.

Sin embargo, no todo va sin tropiezos para Freinet. La municipalidad no le ayuda en absoluto; algunos habitantes de la aldea encuentran intempestivas las observaciones de los alumnos y se indignan ante lo que juzgan «la escuela de la rabona» de cada día; finalmente, se arma la más grotesca de las intrigas. Duramente maltratado, Freinet se ve obligado a dejar el lugar, no sin haber preservado sin embargo lo esencial de sus innovaciones y haber hecho valer sus derechos y la legitimidad de su actividad ante la administración.

Inaugura entonces, más lejos, en Vence, su propia escuela experimental que será a la vez sede de su querida cooperativa. Pero la hostilidad de la Educación Nacional lo persigue; no habrá de cesar sino con un cambio de la mayoría política (el Frente Popular). Freinet está desbordado de actividad: elabora un nuevo plan de estudios para el conjunto del país, reorganiza el grupo francés de Educación Nueva, proyecta una reforma de la enseñanza, crea con Romain Rolland el «Frente de la Infancia», al mismo tiempo que prosigue en diversas direcciones el perfeccionamiento de sus técnicas. Siente que la experiencia hecha en la base puede ahora tomar dimensiones nacionales.

Sobreviene la Segunda Guerra. Nuevamente, Freinet debe sufrir pruebas crueles. Sospechoso de propagar octavillas sediciosas, y hasta de espionaje, es encarcelado. Ni la iniquidad ni la perspectiva de la muerte vulneran su confianza en su pedagogía: cuando Freinet, tirado en su camastro, parece llegado ya al fin de su existencia, es en sus obras futuras que reflexiona. Pero no morirá, y se le permitirá publicar más tarde *L'éducation du travail, L'expérience tâtonnée,* y *L'essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation.*[3] Puesto en libertad vigilada varios meses después, Freinet

[3] Las obras de Freinet están publicadas en general en la Biblioteca de la Escuela Moderna (B.E.M.), de la Cooperativa de la Enseñanza Laica: *L'école moderne française, Le journal scolaire, Les dits de Matthieu, L'édu-*

pasa a la clandestinidad, se convierte en jefe del *maquis* F.T.P., y después, llegada la paz, retoma en Vence su labor pedagógica (1947). A pesar del deprimente montón de ruinas de su cooperativa, Freinet comienza de nuevo con confianza. Con el mismo ardor trabajará hasta su muerte, que le llega el 8 de octubre de 1966.

La originalidad de Freinet

Hemos dicho que las bases de la Escuela Nueva dejaban margen para muchas variaciones y hemos proporcionado algunos ejemplos de las interpretaciones diversas a que la nueva pedagogía dio lugar. ¿En qué consiste la originalidad de Freinet?

Debe señalarse ante todo que el movimiento Freinet no extrae sus orígenes de ninguna declaración de principios generales, sino de la intuición y de los esfuerzos de un solo hombre, muy poco competente al principio de su carrera en materia de pedagogía teórica y condenado, por ende, a concebir por sí mismo nuevos instrumentos una vez que su lucidez le hizo ver el fracaso de los antiguos. Porque efectivamente se trata de una verificación de quiebra: sería sin duda algo insuficiente ver en la pedagogía de Freinet una mera adaptación a su estado enfermizo o algún caso de sobrecompensación, en el sentido adleriano del término. Freinet tuvo el mérito de reconocer el mal y, habiendo hecho su diagnóstico, le procuró remedios específicos. Muy rápidamente el maestro supo reforzar su imaginación en el contacto con especialistas, pero el movimiento inicial vino de él y su aporte, en ese sentido, fue más importante que ningún otro. Los autores pedagógicos de los siglos pasados, por otra parte, sólo podían nutrir en ideas generales, y no se ve muy bien qué provecho podía extraer

tion du travail, Méthode naturelle de dessin, Bandes enseignantes et programmation, Le texte libre, L'éducation morale et civique, Les plans de travail, Méthode naturelle de lecture, L'enseignement des sciences, La grammaire, Les techniques audiovisuelles, Les invariants pédagogiques, Les maladies scolaires. El *Essai de psychologie sensible* tiene por editores a Delachaux et Niestlé, y el librito *Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne* fue editado por A. Collin-Bourrelier en 1964. El último libro de Freinet (1965) publicado en colaboración con M. Berteloot fue consagrado a *Travail individualisé et programmation.*

de la lectura de los tratados de Spencer, William James, Wundt y Ribot, de los que Elise Freinet justamente nos dice que él los «tragó como un purgante».[4]

Venido «de abajo», del cerebro y las manos de un hombre solo, el movimiento Freinet manifiesta también su originalidad en el hecho de que siempre se consustancia con el medio en que existe. Nos parece conveniente señalar aquí dos confluencias ideológicas.

La primera se refiere a la corriente muy actual conocida con el nombre de pedagogía institucional. Puesto que hemos de dedicarle un capítulo, limitémonos a decir que Freinet era muy consciente de que la reforma de la escuela y la de la sociedad eran inseparables.

La segunda es una convergencia de puntos de vista entre el maestro de Vence y el filósofo norteamericano John Dewey. Dewey se presenta esencialmente como el filósofo de la continuidad;[5] en su opinión, el pensamiento del niño se caracteriza por tentativas de organizar la experiencia, así como la del adulto por reorganizarla. El pensamiento es, pues, un instrumento de la experiencia, y con esta óptica la educación no es una preparación para la vida sino la vida misma, presente, activa, moderna. Se deduce para el educador la necesidad de restablecer la continuidad entre la escuela y la vida: haciéndolo, devuelve al acto educativo su imprescindible coherencia.

Por cierto, el tema de la continuidad que el filósofo norteamericano destaca no pertenece en propiedad a la pedagogía de Freinet; toda la Escuela Nueva lo reconoce como uno de sus fundamentos. Pero Freinet procuró más que ningún otro restablecer la continuidad entre la aldea y la escuela en primer lugar, después entre los microgrupos y la sociedad entera. Vio con claridad que la escuela

[4] Elise Freinet, *op. cit.,* p. 22.

[5] Principales obras de John Dewey (en inglés): *My pedagogic creed* (1897); *School and society* (1900); *Democracy and education* (1916); *Experience and Nature* (1929); *The sources of a science of education* (1929); *Experience and education* (1938);

(En francés): *L'école et l'enfant* (4ª edición, 1947), con una introducción por Edouard Claparède, Delachaux.

Sobre la obra de Dewey: Ou Tsuin-Chen, *La doctrine pédagogique de John Dewey* (reedición de 1958), Vrin; Gérard Delledalle, *La pedagogie de John Dewey,* con una introducción por Maurice Debesse, Scarabée, 1965.

tradicional sufriría una especie de depravación mientras las actividades de los niños siguieran siendo artificiales,[6] y lo que quiso, ante todo, fue saber precisamente cómo estaba constituida la experiencia de sus alumnos pues sentía, como Dewey lo comprendía, que allí donde no hay posibilidad de «instrumentar» sobre la experiencia propia, tampoco puede existir pensamiento verdadero. Los medios por los cuales se dedica a conocer a sus alumnos están así motivados en primer lugar en ellos mismos en cuanto ejercicios de expresión liberadores, catárticos, pero asimismo son instrumentos de diagnóstico indispensables para la educación ulterior. Freinet demuestra acá la seguridad de sus intuiciones: sin duda se descubrirá, examinando más de cerca su «Psicología sensible» que sus ideas no pueden escapar siempre a la crítica.[7] Los puntos débiles tienen escasa importancia en relación con el enfoque principal, profundamente justo, que orienta su obra.

¿Puede hablarse de una originalidad de las técnicas de Freinet?[8] Sí, en una considerable medida, sin olvidarnos del dicho latino *Non nova sed nove.*

[6] Hoy ya no hace falta demostrarlo; con todo, quienes se interesen en los métodos de enseñanza de la lectura podrían hacerse una idea inmediatamente de ese carácter artificial con sólo consultar los silabarios y cuadros de lectura que están en uso hasta nuestros días. Comprenderán mejor entonces las observaciones que en esta materia hicieron Rousseau, Decroly, Freinet...

[7] Véase el artículo de Maurice Maer, neuropsiquiatra, *Les techniques Freinet et la psychologie de l'enfant,* núm. 494 del *Boletín* de la Sociedad Binet-Simon, 1967.

[8] A título de ejemplo, véase la organización de una jornada en una clase inspirada en las técnicas de Freinet (tomado de *Les techniques Freinet de l'Ecole moderne*):

8 h. — 8.30	Comienzo de actividad. Clasificación de los caracteres (de la imprenta); lectura expresiva de los envíos recibidos; enseñanza moral a partir de las experiencias de los niños.
8.30 — 9	Preparación del texto del día: redacción colectiva.
9 — 9.30	Trabajo por grupos (composición del texto, copia, gramática).
9.30 — 10	Cálculo.
10 — 11	Ilustración del texto, elección de dibujos; corrección y trabajo gramatical. Fichero.
13 — 15	Imprenta. Canto, luego trabajo libre individual o por grupos, derivado de las actividades de la mañana; trabajo

La originalidad parece muy notable cuando se trata de textos libres y, en general, de todos los trabajos de expresión espontánea. En verdad, la idea es tan sencilla que sería asombroso que no la hubiera concebido nunca un pedagogo antes de Freinet. Nada sabemos al respecto... Se piensa también en la influencia indirecta del espíritu y de los métodos del psicoanálisis... pero hacía falta pensar en utilizarlos en pedagogía: Zulliger, que trabajaba por la misma época y que introdujo el psicoanálisis en la escuela, no creó ningún método pedagógico comparable.

Los ficheros de documentación, de ejercicio, de autocorrección, los planes de trabajo, así como la biblioteca de trabajo, no constituyen creaciones originales. Más adelante indicaremos[9] su origen y filiación. Pero Freinet las integra en su pedagogía de una manera hábil al mismo tiempo que las perfecciona él mismo y mediante su cooperativa de maestros. La B.T. representa hoy un instrumento de trabajo notable, cuya riqueza alcanza a varios centenares de fascículos.

La idea de las cooperativas escolares parece haber tomado cuerpo, al menos con una configuración moderna, hacia 1920. Se atribuye su paternidad a un inspector primario de Charente-Maritime, Barthélemy Profit. A éste no puede imputársele el descuido de los aspectos educativos de su invención. «El hábito de pensar en los demás —escribe en su libro—, de trabajar por el bien de todos, tiende a eliminar los malos sentimientos. (Gracias a la cooperativa) las prácticas de la escuela activa pueden penetrar en la escuela...»[10] La cooperativa de Profit, prolongada por la correspondencia interescolar y los envíos de periódicos, se transformó con bastante rapidez en un movimiento de educación nueva bien organizado y que agrupó a un número importante de adherentes.[11] ¿Alcanza a las raíces

	manual, recortado, trabajo con el fichero, trabajos varios de la historia, de geografía o de ciencias.
15	Lectura del texto impreso, del que cada alumno recibe un ejemplar («libro de la vida»). Finalmente, preparación de los envíos a los corresponsales: cartas y documentos.

[9] Capítulo X, «La escuela y las tecnologías».

[10] Barthélemy Profit, *La cooperation à l'Ecole primaire* (cf. nuestro capítulo 3), Delagrave, 1924. *La cooperation scolaire à l'école,* Nathan, p. 249.

[11] Se contaba ya con 682,734 cooperadores en 1955, y había dos millo-

del comportamiento pedagógico? ¿Cambia profundamente las costumbres escolares y, para decirlo sin tapujos, es algo más que un ingenioso dispositivo destinado a mejorar la escuela por el fomento de sus condiciones materiales? Es tema que puede discutirse. La verdad es que no hay modo de aquilatar la validez del comportamiento de un maestro, como tampoco la profundidad de su fidelidad a determinado método (únicamente se arriesgan a hacerlo los inspectores primarios que cierran su informe sobre un maestro con una calificación de mérito). Por consiguiente, es posible que haya maestros, adeptos de Profit, que sean auténticos educadores modernos. Pero no podemos afirmar más que eso. En cambio en el caso de Freinet existe tal acuerdo entre el movimiento cooperativo en la escuela, los escolares, y asimismo los maestros, que es imposible no ver en él la manifestación cierta de que la cooperación, pieza esencial de su movimiento, está integrada en él como lo está en el organismo cualquiera de los sistemas principales sin los cuales la corriente vital no podría fluir.

En ciertos sentidos, incluso, el movimiento cooperativo Freinet es prospectivo y como profético: suministra, en efecto, uno de sus mejores argumentos existenciales a la autogestión pedagógica. Así como el movimiento se demuestra andando, Freinet y sus discípulos, en tiempos ya lejanos, proporcionaron la prueba de que al menos en su profesión, había maestros perfectamente capaces de encontrar para sus alumnos soluciones pedagógicas viables. Se observará sin embargo que la dinámica de su grupo no habría podido desenvolverse de manera suficiente sin contar con un dirigente de genio a la cabeza del mismo. Tal es la paradoja de la democracia.

¿Qué decir, finalmente, de la imprenta cuya idea brotó en el cerebro de Freinet en el fulgor de una iluminación bíblica? Al hablársele de ella al ministro de la época, Anatole de Monzie, este último señaló en términos cuya vehemencia rivalizaba con su grosería, que la imprenta estaba mencionada ya en las obras de Rollin (1661-1744)![12] Es verdad en cierto modo: Rollin elogia, en efecto, en su *Traité des études,* las virtudes del «estudio tipográfico»

nes en 1970 (Maternales, de Primero y Segundo Grado), agrupados en la O.C.C.E., Oficina Central de Cooperación Escolar.

[12] Elise Freinet, *op. cit.,* p. 196.

de Monsieur du Mas[13] (o Dumas: 1676-1744). Pero el «estudio» no era una verdadera imprenta y, por otra parte, su utilidad consistía solamente en facilitar la enseñanza de la lectura a los niños. ¿Cómo pudo este extraño ministro dejar de comprender que la invención de Freinet tenía otras dimensiones, y que no podía reducirse ni al estudio, ni a sus perfeccionamientos ulteriores, ni a ninguno de los sistemas, ingeniosos o barrocos, en que tan pródiga fue la pedagogía práctica del siglo XVIII?

En realidad, la imprenta escolar constituye (con sus técnicas anexas) uno de los mejores medios jamás imaginados para facilitar al alumno el pasaje de lo concreto a lo abstracto en el campo de la lengua materna. Motivando numerosas enseñanzas, particularmente las de ortografía y la lectura, incita al alumno a la expresión y lo obliga al progreso a través del ejercicio natural, al mismo tiempo que lo induce a la comunicación; ofrece el medio de constituir en la clase una reserva de cultura personalizada y socializa los trabajos escolares mediante la posibilidad que abre de presentarlos en una forma mejor. Incita al intercambio y, por esa vía, abre campo a la fraternidad; finalmente, para el psicólogo,[14] aparece como el objeto mediador por excelencia, aquél que tiende un puente entre el adulto y el niño.

Desde el primer momento, escribe Freinet relatando su experiencia,[15] «los alumnos se apasionaron por la composición y la impresión... estaban cautivados... todos los espectadores sentían, al surgir el impreso, como una emoción ante el espectáculo del texto magnificado que adquiría en lo sucesivo un valor de testimonio».

[13] El estudio tipográfico de Dumas se compone de una mesa rectangular a cuyo largo se coloca un estante con tres o cuatro hileras de cajas en las que se encuentran los diferentes sonidos del idioma expresados por caracteres simples o compuestos en otras tantas tarjetas. Cada una de esas cajas indica con un título las letras que contiene. El niño ordena sobre la mesa los sonidos de las palabras que se le indican «como lo haría un impresor». Éste es el «estudio», que Juan Jacobo Rousseau desprecia cuando escribe en el libro II del *Emilio:* «No creo que Emilio tenga necesidad de un estudio», pero los comentadores interpretan erróneamente la palabra *bureau* en su acepción de «escritorio» (véase por ejemplo el comentario de E.P. Duharcourt en los *Clásicos Larousse).*

[14] Véase el capítulo VII sobre la pedagogía institucional.

[15] *Techniques Freinet de l'École moderne,* p. 18.

Ninguno de los maestros que utilizan habitualmente la imprenta en sus clases contradirá estas afirmaciones.

Es importante notar asimismo dos características de las técnicas de Freinet que permiten determinar su espíritu con mayor precisión.

A pesar de que se hable corrientemente, en pedagogía, de métodos Montessori, Decroly o Cousinet, o incluso del «sistema» pedagógico de Winnetka, no sería posible usar la expresión «método Freinet» sino como abuso de lenguaje. Freinet siempre puso gran atención en definir su obra como un movimiento y no como un catálogo de principios y de detalles técnicos a los que el adherente debiera remitirse bajo pena de grave infracción a las reglas. Este movimiento se manifestó desde muy temprano, desde la escuela de Vence (1934), como cooperativo, incluyendo la participación activa de todos sus miembros. Debe subrayarse este matiz: una cosa es agrupar bajo los estandartes a discípulos cuya fidelidad incondicional al guía los conducirá siempre a la observancia rigurosa de sus ideas, y otra cosa es trabajar en común en la elaboración de instrumentos de labor, aun cuando la elección de tales instrumentos esté determinada inicialmente por las intuiciones del iniciador. Los adeptos de Freinet son, desde este punto de vista, camaradas que juntos procuran forjar sus útiles de trabajo: la Cooperativa de la Enseñanza Laica[16] es la expresión de esa búsqueda en común; esto es lo que constituye su fortaleza y es también, hay que decirlo, lo que a veces explica alguna de sus debilidades redaccionales.

Una de las consecuencias de que el movimiento tuviera ese carácter comunitario es que las técnicas de Freinet escapan al envejecimiento. Tenemos una prueba de ello en las publicaciones renovadas de la B.T., y otra más significativa en la evolución del fichero que adopta hoy la forma de cajas de enseñanza y que mañana, sin duda, se desarrollará en esas máquinas más perfeccionadas que evocamos en el capítulo X. Ahora bien: hemos expuesto ya bastante sobre las ideas actuales en pedagogía para que todos hayan comprendido que una «escuela» no debe sus posibilidades de supervivencia sino a la condición de ofrecer suficientes garantías de su

[16] Actualmente: Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (I.C.E.M.), Place Bergia, 06-Cannes.

capacidad de transformación. Y no estamos seguros de que los métodos Decroly o Montessori den seguridades en ese punto.

Es preciso llegar más lejos aún. La pedagogía de Freinet se sitúa ella misma en actitud de considerable independencia en la corriente de la Escuela Nueva. En muchos puntos está en continuidad con las reivindicaciones centrales de esa Escuela, como por ejemplo en la que consiste en afirmar que la educación proviene ante todo del niño y no del adulto. En otros, por lo contrario, se sitúa en otra orientación por las razones que hemos dicho: no solamente admite como esencial la creación de útiles originales que finalmente asumen una importancia mayor que la encarada jamás por los teóricos, sino que no se liga a ninguna declaración de principios. Pragmática, no reconoce valor más que a las técnicas imaginadas sobre el terreno y sometidas a la prueba de la experiencia.

El futuro del movimiento Freinet

Por estas razones, el movimiento Freinet parece llamado a tener un futuro. La Educación Nacional francesa parece serle ahora favorable:[17]

Justo viraje de las cosas, ya que entre 1930 y 1945 lo menos que cabe decir es que los superiores jerárquicos de Freinet no estimularon en absoluto el nacimiento de su «pedagogía popular». Pero el viento ha cambiado, por poco que sea: se acaba siempre escuchando a los testigos que se hacen degollar; se ha prestado oídos, con muy escaso entusiasmo por cierto, a lo que tenía que decir un hombre de la base capaz de remontarse desde la práctica hasta la teoría mientras tantos siguen la ruta inversa. Todavía francotiradores, marginales, hasta el grado de que el relato de sus proezas pedagógicas toma a veces el vuelo de proclamas revolucionarias, los militantes de Freinet se reclutan hoy en los ambientes más diversos, desde los marxistas hasta los católicos. Sin compartir siempre la ideología del maestro (pero Freinet fue por sobre todo un hom-

[17] Véanse por ejemplo los textos de julio de 1963 sobre la organización de las clases de transición y los de septiembre sobre las clases de perfeccionamiento.

bre independiente), comulgan en el culto de la generosidad y del amor a la infancia. Hasta la enseñanza secundaria recibe a veces el toque de la gracia.[18] Así, la Escuela Nueva, cuyos orígenes se remontan ya a más de medio siglo atrás, está lejos de haber desaparecido. Muchos espíritus inteligentes hasta deploran su insuficiente difusión:[19] el examen de las «técnicas de Freinet de la escuela moderna» nos habrá mostrado al menos que esta corriente especial está bien viva.

Comprobamos finalmente que si esta Escuela no es sentida por la mayoría de los maestros y de los padres como una necesidad imperiosa, tampoco recibe la adhesión entusiasta de los pedagogos más modernos. ¿Qué le falta, pues, para colmar las aspiraciones de estos últimos? Esencialmente, lo siguiente: ante todo, por muy científico que parezca ser, incluso también dinámico, como acabamos de verlo, el movimiento pedagógico nuevo no está verdaderamente fundado sino sobre una parte solamente de la psicología, que tal vez no sea la más fundamental: la psicología de la inteligencia. La demostración que hemos hecho del intelectualismo de la escuela considerado como cosa obvia y de la colusión entre educación, cultura intelectual y consenso social (para no decir gubernamental) daba a entender que un educador bien informado sobre todas las necesidades del niño no podría aprobar una forma de educación que escotomiza o sólo minimiza las aspiraciones profundas del ser. No habría mayor dificultad en demostrar que las necesidades del equilibrio afectivo o las de la vida social, moral o religiosa, pesan más al fin de cuentas que la necesidad de la instrucción o, al menos, que ésta se subordina a aquéllas. La evidencia se vuelve patente cuando se trata de delincuentes o de anormales.

Se comprende entonces por qué la pedagogía se vuelve ahora fácilmente hacia los psicólogos que, siguiendo a Freud, han explorado el inconsciente y arrojaron nueva luz sobre el nacimiento y desarrollo de la afectividad, cuya importancia preponderante destacan.

Por el camino abierto por el psicoanálisis se orientarán a veces

[18] Véase el artículo de Janou Lémery, *Boletín Binet-Simon,* citado.

[19] Se estima en un 5 o 6% de los maestros en ejercicio el porcentaje de los que aplican integralmente las técnicas de Freinet (según Georges Piaton, *Tesis inéditas sobre Freinet,* Lyon, 1972).

los maestros de hoy, sin dejar por ello de ser fieles al espíritu de la Escuela Nueva ni, en particular, al de Freinet. Otros, es cierto, rehusarán al psicoanálisis aun estando convencidos, también ellos, de que los intereses de la infancia no pueden reducirse a la adquisición de la cultura, en el sentido estrecho del término —sentido burgués, dirán algunos—, marcados por el ánimo de preservar las ventajas adquiridas que, naturalmente, los favorecen. Y todos concordarán en proclamar que nada bueno puede intentarse para renovar las soluciones de los eternos problemas de la educación que no se haga en un ambiente libre tanto en los pensamientos como en las acciones. Liberación pedagógica, imaginación, creatividad: estos temas conducirán a las reflexiones sobre la cogestión, la autogestión y la no directividad.

Se advertirá entonces que la institución escolar depende estrechamente de la organización social en que se encarna, y que toda revolución interna involucra el conjunto de las estructuras de la nación. La pedagogía se volverá política, y empezará a discutirse para determinar la mejor estrategia: ¿por dónde comenzar la revolución de las instituciones?

III

LAS CORRIENTES NO DIRECTIVAS

CAPÍTULO VI

EL PSICOANÁLISIS

Durante la última parte del siglo XIX, cuando la psicología se desarrollaba en la dirección que hemos expuesto (capítulo III), corriendo el riesgo de hacerse unidimensional por el privilegio que los estudios genéticos conferían a la inteligencia, se produjo el acontecimiento capital que fue el nacimiento del psicoanálisis. El descubrimiento freudiano del inconsciente y la teoría que se edificó a partir de ese dato inicial, extendieron entonces el campo de acción de los psicólogos de una manera insospechada, en particular abriendo a las aplicaciones educativas caminos tan numerosos que, casi cien años más tarde, se está lejos todavía de su exploración definitiva; hasta se encuentra en un punto tal que un especialista no cree perder el sentido de la realidad al publicar, en 1970, una obra modestamente titulada *Iniciación en la pedagogía psicoanalítica*.[1]

Recordaremos ante todo brevemente cómo nació y se desarrolló el psicoanálisis y cuál es su base teórica fundamental.

El freudismo

Es en 1885, cuando sigue en París un curso médico sobre la hipnosis con Charcot, en La Salpétrière, que Freud adquiere la convicción íntima de que el comportamiento humano no depende so-

[1] Walter J. Schraml, *Iniciation à la pédagogie psychanalytique* (traducción francesa de A.M. Seltz), Salvador Casterman, 1970. *Einführung in die Tiefenpsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen,* Stuttgart, 1968.

lamente del substrato físico y químico de la persona sino que se origina fuertemente en un psiquismo carente de realidad concreta. Sus *Estudios sobre la histeria,* publicados en 1895 con la colaboración de un colega, el médico general vienés Josef Breuer, chocan con el escepticismo general y hasta recogen ironías. Sin embargo, el tratamiento de una paciente de Breuer, la joven Anna O., confirmará a Freud en sus hipótesis. Anna (21 años), es una histérica con síntomas manifiestos como la tos nerviosa, perturbaciones visuales, amnesias parciales, y sobre todo una parálisis que va alcanzando poco a poco casi todo su cuerpo. Los remedios somáticos se muestran perfectamente impotentes; en cambio, se logran resultados cuando se hace hablar a la paciente en hipnosis. Así ocurrió que la tos rebelde (que habría de conocerse más tarde como tos psicoanalítica) se curó una vez que Anna pudo relatar en qué circunstancias había aparecido la afección: la envidia enorme que había tenido una vez que quería ir a bailar y tuvo que cuidar a su padre enfermo. Todo ocurría como si la enferma se infligiera su propio castigo por un pensamiento que ella juzgaba culpable, y en ello el mecanismo biológico de su persona no influía en nada.

Freud elaboró su primer estudio sobre el análisis psíquico a partir del caso de Anna, en el que veía una psiconeurosis de defensa: un sentimiento que se reprime no por ello queda borrado, sino que resurge con la particularidad de que lo hace transformado. En el caso de la histeria, la energía movilizada se convierte parcialmente en manifestaciones somáticas (parálisis, amnesias, etc.), pero la «conversión» también puede producirse de un contenido psíquico a otro: la agorafobia, por ejemplo, es la transformación obsesiva de otra angustia más profunda que permanece inconsciente.

La teoría freudiana se precisó en el curso de los años 1892 a 1900. Freud elaboró, en 1893, la noción del inconsciente. Al comienzo vio en el inconsciente el lugar de acumulación de los afectos reprimidos; hoy se sabe que el inconsciente no puede definirse como una especie de «desahogo del espíritu» (Schraml) sino que contiene tanto los afectos reprimidos susceptibles de generar las neurosis como las representaciones más ricas y más útiles cuyo aprovechamiento se hará por el yo en el momento oportuno. Con toda naturalidad, el inconsciente y la teoría de las zonas de con-

ciencia (consciente, preconsciente, inconsciente) llevaron a Freud a interesarse por los sueños: cuando la voluntad está aniquilada, no hay obstáculos que impidan oír las voces que suben de las profundidades del ser. Los afectos, los deseos latentes, insatisfechos en la realidad, las angustias dominantes, las dificultades de la vida, se expresan por el sueño; pero será necesario perfeccionar la técnica del análisis onírico para que los mensajes así transmitidos puedan descifrarse, porque se valen a menudo del empleo de símbolos. (Jung mostrará más tarde la existencia de símbolos intemporales y colectivos: los arquetipos.) Los antiguos no se habían engañado en este sentido al pretender, desde los tiempos bíblicos, dar la clave de los sueños; pero con todo su interpretación no pasó de ser fantasiosa.

Freud publicará en 1900 la obra que se considera la más importante de su creación: *La interpretación de los sueños.* Contiene en realidad lo esencial del psicoanálisis terapéutico, puesto que el autor expone allí su método de las asociaciones libres aplicado al tratamiento de diversas neurosis y que en lo sucesivo utiliza corrientemente. En el mismo orden de ideas, el maestro se interesa por los «actos fallidos» (olvidos, lapsus, torpezas, errores y supersticiones) y redacta un libro sobre el tema titulado *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901) Algunos años después, en 1905, publica *Tres ensayos sobre la teoría de la sexualidad:* demuestra allí el papel capital que desempeña el instinto sexual (más exactamente la libido) en la existencia humana y explica las neurosis por una regresión a las etapas de la vida infantil en las que se manifiestan, según asegura, impulsos sexuales importantes. La neurosis obsesiva es una regresión a la etapa anal, la histeria, a etapas pregenitales... etapas sobre las cuales volveremos más adelante. Al afirmar esto destruye el mito de la inocencia infantil y se gana la indignación de sus contemporáneos. Es verdad que las proposiciones freudianas, expresadas con crudeza, presentaban en esa época un aspecto escandaloso, hasta provocativo: el hecho, por ejemplo, de ver crecer al niño desarrollando su libido a través de los estadios oral, anal, fálico y genital, vivir periodos llamados sádico-oral o sádico-anal (origen de su epíteto de «perverso polimorfo») y surgir luego de las tribulaciones del complejo de Edipo, tenía sus razones para escandalizar a los vieneses de la *Belle-Epoque,* y hasta a los médicos acostumbrados a un léxico más

romántico. Pero Freud no se arredra y sostiene científicamente su teoría. Al mismo tiempo precisa las nociones importantes de «principio del placer» (tendencia a la satisfacción inmediata de las necesidades), de «principio de realidad» (sumisión a las compulsiones sociales), de represión (negativa de dar libre curso a los impulsos) y de sublimación (purificación, socialización y transformación de los impulsos instintivos). Estas nociones merecerían un análisis extenso; sólo podemos aquí llamar la atención respecto de ellas.

Hacia 1920, Freud estudia la agresión; modifica entonces su teoría inicial de los impulsos, explicando finalmente que el destino del hombre se juega entre dos grupos de impulsos antagónicos que lo animan: los impulsos destructivos de agresión, que en su «metapsicología» llamará impulsos de muerte, y los impulsos sexuales constructivos o impulsos de vida. Así se clarifican notablemente ciertos fenómenos de aberración psíquica como el sadismo, el masoquismo, el asesinato y el suicidio.

El aspecto «tópico» (del griego *tópos,* lugar) del psicoanálisis queda fijado definitivamente en esta época. Las estructuras psíquicas se organizan según el siguiente esquema: el «ello», que contiene todos los impulsos instintivos y que se opone al «ego», centro de la personalidad consciente, y el «superego», especie de conciencia moral construida por aportes exógenos provenientes de la civilización, de los padres, de los educadores. Al aspecto tópico corresponde el aspecto dinámico: un impulso brota del inconsciente y tiende a la satisfacción instantánea en virtud del principio del placer; es lo que se produce si no surge ningún impedimento emanado del ego o del superego. En caso contrario la satisfacción del impulso puede postergarse según el principio de realidad, rechazarse por inhibición, con los riesgos patógenos que ello comporta, o sublimarse al precio de una pérdida de energía, es decir, transformarse en algo que la civilización pueda aceptar.

Ésta es la dinámica que expone Freud en su *Compendio de psicoanálisis* redactado a partir de 1938, pero publicado después de su muerte. El maestro, cuyo gusto por las metáforas siempre fue grande, presenta ahí al ego como una persona obligada a librar una batalla permanente contra las exigencias del ello, contra las com-

pulsiones impuestas por el mundo exterior, y contra el superego, cuyo lastre no es menos pesado. Abre entonces una puerta a la tarea de la educación que no consiste solamente en asegurar la perennidad de la cultura ni en formar la conciencia moral, sino en desarrollar en el niño un yo capaz de determinarse.

Desarrollos del psicoanálisis en terapéutica y en educación

La obra de Freud fue abundantemente estudiada y criticada, pero muy pronto los psicoanalistas incondicionalmente leales al maestro, los opositores declarados, y los disidentes parciales, se interesaron por la educación de los niños. Cabe distinguir aquí dos corrientes: la primera es la de la terapéutica (la más rica); la otra, la de la educación propiamente dicha. Ilustraremos sumariamente una y otra.

Hacia 1932, una psicoanalista berlinesa, Melanie Klein, inaugura una técnica especial para el tratamiento de los niños con neurosis. Puesto que la cura psicoanalítica excluía, para los niños, el método del diván y de las asociaciones libres, Melanie Klein recurre al juego. Observando las preferencias de los pequeños enfermos por unos juguetes sobre otros, y la forma en que los utilizan, Melanie Klein interpreta los trastornos neuróticos a la luz de la teoría freudiana y se los explica de inmediato a los niños... Método a veces brutal, frente al cual se prefieren hoy las técnicas perfeccionadas por un maestro suizo dedicado al psicoanálisis, Hans Zulliger. El método de Zulliger también aplica el juego, pero no su interpretación: Zulliger había observado, en efecto, que el mero hecho de jugar simbolizando en los juegos los conflictos traumatizantes tenía la virtud de liberar al niño. En consecuencia, se limitó a crear las circunstancias favorables por la presencia, el diálogo y los juegos.

El método de Maud Mannoni[2] da prioridad a la verbalización de los trastornos, lograda mediante la conversación directa o indirectamente, por medio del dibujo o del teatro de marionetas. La teoría freudiana sirve de sostén a la reflexión de la psicoanalista: al apoyarse a la vez en la observación del paciente, en sus reacciones a

[2] Maud Mannoni, «La débilité mentale en question», revista *Esprit*, núm. 11, 1965.

diversos estímulos lúdicos (una muñeca, por ejemplo), y en la comprensión global de una situación en que los padres, y en particular la madre, casi siempre están envueltos, Maud Mannoni trata de comprender, y después de hacer comprender, las causas profundas de la enfermedad. Lo que con esto se pone de relieve es la importancia de las relaciones interpersonales (y el tema será retomado y ampliado por psicólogos no psicoanalistas). Al mismo tiempo, Maud Mannoni abre la puerta a una explicación de tipo social de ciertas perturbaciones mentales; al menos, hace observar que una civilización monocroma impide encarar formas de vida no conformistas que sin embargo en muchos casos resultarían salvadoras.

Estos tres nombres no son más que ejemplos extraídos de una larga lista de psicólogos y psicoanalistas orientados, profesionalmente, hacia la terapéutica. Debería citarse también el de los investigadores que, mientras ejercían una actividad médica, aportaron su contribución personal a la obra de Freud: Charles Baudoin, Roland Dalbiez, Marie Bonaparte, Françoise Dolto, René A. Spitz... Nuestro tema no es exactamente ése,[3] únicamente nos proponíamos mencionar que la teoría freudiana no sólo ha renovado los métodos de la psiquiatría de los adultos, sino que ha tenido y continúa teniendo una influencia considerable en el tratamiento de los niños. Agreguemos que actualmente se tratan con éxito casos de dislexia mediante métodos de sesiones psicoanalíticas.[4]

La segunda corriente es la de los educadores dedicados a poner en práctica las enseñanzas del psicoanálisis freudiano en la educación de los niños normales. Citaremos acá ante todo a Anna Freud, la propia hija del maestro, que desde 1930, en Viena, se dedicó a explicar a los educadores, comenzando por los de preescolares, todo el partido que podían sacar del psicoanálisis.[5] Presentaba con

[3] Véase Georges Mauco, *Psychanalyse et éducation,* Aubier-Montaigne, J. C. Filloux, *L'inconscient,* P.U.F., (colección «Que sais-je?»); Karen Horney, *Les voies nouvelles de la psychanalyse,* L'Arche; Lagache, *La psychanalyse,* P.U.F., (colección «Que sais-je?»). (La obra ya citada de Schraml contiene una abundante bibliografía referente sobre todo a los autores germánicos y norteamericanos.)

[4] Doctor Cahn, *Affectivité et troubles du langage écrit chez l'enfant et l'adolescent,* Privat, 1967.

[5] Anna Freud, *Iniciation à la psychanalyse pour les éducateus,* Privat, 1968; *Le traitement psychanalytique des enfants,* P.U.F., 1969.

una singular competencia y un notable don de exposición en el desarrollo del niño, conforme a las enseñanzas del psicoanálisis; enseñaba a interpretar las manifestaciones del psiquismo infantil, poniendo en guardia contra todos los errores tradicionales imputables a la ignorancia o el prejuicio. Por su parte, como maestro, Hans Zulliger [6] llevó a cabo una empresa en cierto sentido artesanal. Enfrentado cotidianamente con la pandilla de escolares, niños y niñas, de una clase rural, encontraba habitualmente todo el abanico de los defectos infantiles: la pereza, la agresividad, la mendicidad, el robo, la crueldad... Tuvo el mérito de señalar la insuficiencia de las explicaciones tradicionales; y si en nuestros días la interpretación que da de los efectos parece a veces trivial, hay que ver en ello la prueba de que el psicoanálisis ha hecho más progresos en el sentimiento popular que lo que generalmente se cree. Provisto así de una genuina competencia de psicoanalista, Zulliger confirmó de manera más científica la veracidad de sus hipótesis.

A.S. Neill fue aún más lejos: fundó en 1921 una escuela «libre», también conocida como «escuela de libertad», en la región de Londres.[7] Escuela bastante sorprendente, cuya descripción detallada se conoce en lengua francesa casi cincuenta años después de su inauguración (y diez años después de su publicación en inglés). Neill deploraba, como tantos otros, la pasividad del niño, la educación triste, enajenante, compulsiva, preludio de una existencia aún más fastidiosa en una oficina o en una fábrica. Consideraba temibles, en particular, los efectos de tantos años de docilidad y obediencia ciegas porque lógicamente debían conducir a la aceptación de toda autoridad y al deseo de ser convencional, normal, correcto, dispuesto a aceptarlo todo... Entonces, rebasando las críticas meramente verbales y no conformándose con la revolución pedagógica propuesta por la Escuela Nueva, abre una escuela en que los cursos son facultativos, donde no subsiste rastro alguno de la mística de los exámenes y los diplomas, donde se espera todo

[6] Hans Zulliger, *La psychanalyse à l'école,* Flammarion, 1930; *Les enfants difficiles,* L'Arvhe, 1950; *Le jeu de l'enfant,* Bloud et Gay, 1970; *Charpardeurs et voleurs,* Bloud et Gay, 1970.

[7] A.S. Neil, *Libres enfants de Summerhill* (prefacio por Maud Mannoni), Maspéro, 1970); *La liberté par l'anarchie, Réflexions sur l'éducation et l'expérience de Summerhill,* Payot, 1970.

el tiempo que haga falta para que un niño se interese por una adquisición escolar (¡a veces hasta cuatro años!), donde la voluntad común se expresa en asambleas generales estrictamente igualitarias, y donde, finalmente, todas las libertades se viven en toda la extensión posible, incluso la libertad sexual, ¡cuyos límites no están determinados por la moral sino únicamente por los imperativos económicos! Cosa aún más asombrosa: Neill nunca tuvo que sufrir la oposición de las autoridades oficiales, y su experiencia, ya semicentenaria, continúa mientras que los libertarios de Hamburgo no se sostuvieron en sus posiciones más que una docena de años.

El lector podrá preguntarse por qué hablamos de A.S. Neill a propósito del psicoanálisis (y no en el capítulo sobre la Escuela Nueva o la pedagogía institucional). Adelantaremos dos razones. Una es que Neill reconoce él mismo haberse inspirado en Freud,[8] por más que nunca haya querido sujetarse a ningún dogma. La segunda razón es que la experiencia de Summerhill prefigura de un modo verdaderamente espectacular las teorías de psicoanalistas o filósofos modernos, a las que proporciona por decir así una parte práctica paradójicamente preliminar. Nos referimos al doctor Angelo-Louis Hesnard, a Wilhelm Reich, y, por lo demás, a Herbert Marcuse.[9] Es casi inútil pretender resumir en pocas líneas el pensamiento común de estos autores; digamos, sin embargo, que convergían en los siguientes puntos: la crítica de la sociedad y de las prácticas corrientes los conduce a denunciar la represión en todas sus formas, y en particular la represión sexual, como responsable de una falsa moral, generadora no solamente de neurosis sino también de agresividad destructora. La consecuencia sería una reforma radical de las costumbres, que alcanzaría a la familia, la escuela, y la sociedad entera. Marcuse ve por otra parte en el estado actual de la situación económica de los países desarrollados el signo de que es posible dejar de vivir en lo sucesivo según el principio de realidad y adoptar un modo de existencia en el que se confundirían el placer y la actividad libre, dimensión única

[8] *Libres enfants,* p. 91.

[9] Angelo-Louis Hesnard, *L'univers morbide de la faute,* P.U.F., 1969; *Morale sans péché,* P.U.F., 1954. Wilhelm Reich, *La révolution sexuelle,* Plon, 1968. Herbert Marcuse, *Eros et civilisation.*

de la vida *(El hombre unidimensional),* en lugar de sufrir su destino como elemento pasivo y estúpido de una sociedad de consumo.

El psicoanálisis se desborda aquí del marco puramente educativo para convertirse en una filosofía de la existencia, con todos los riesgos propios de tal empresa. Con todo, se advierte que en alguna forma toma el relevo de las teorías psicológicas que respaldan el proyecto de la Escuela Nueva. Nos ha de bastar como prueba de ello el planteo que ofrecía Claparède, desde 1905, sobre el carácter represivo de la escuela tradicional, a propósito de las relaciones entre el juego y el trabajo.[10] El psicólogo afirmaba entonces «que no podría trazarse una frontera absoluta entre el juego y el trabajo. Juego y trabajo no son sino polos de una misma línea a lo largo de la cual se pasa de uno a otro por una graduación insensible». Pero él omitía preguntarse hacia qué consecuencias económicas, sociales, políticas, morales, encaminaba su teoría, y qué condiciones previas requería para convertirse en un modo de vida.

Sin embargo, Georges Mauco tiene razón cuando destaca en su libro la congruencia entre los métodos pedagógicos activos, aquellos que «permiten al sujeto expresarse en lo que tiene de más auténtico, le procuran a la vez satisfacciones narcisistas y mejores relaciones con su medio»,[11] y las lecciones del psicoanálisis. Suponiendo que los caminos trazados por Neill se descarten como vías azarosas que desembocan en zonas inseguras o que ponen en peligro las raíces mismas de la civilización, exaltando la relajación y el individualismo (y ya se ve qué lejos se está de las tímidas audacias de la Escuela Nueva), quedaría en pie que el psicoanálisis acude en auxilio de la educación forzándola no solamente a mirar de frente la realidad, sino a un esfuerzo de lucidez que la libera de las apariencias. Esa lucidez, por otra parte, se aplica también al educador mismo, que debe adquirir conciencia de los motivos que lo hacen actuar. «El valor educativo de un maestro —escribe Mauco—[12] reside menos en lo que dice y hace que en lo que experimenta en profundidad;

[10] Edouard Claparède, *Le développement mental,* 10a. edición, Delachaux et Niestlé, 1951, pp. 180 ss.

[11] Georges Mauco, *op. cit.,* p. 157.

[12] *Op. cit.,* p. 169.

es decir, de su propio grado de madurez.» Hemos de desarrollar más adelante este importante punto de vista.

Otras escuelas psicoanalíticas

Si es verdad que Sigmund Freud es el inventor del psicoanálisis y el autor a quien la llamada «psicología profunda» debe sus mejores teorías, confirmadas además por innumerables éxitos, sería injusto olvidar, sobre todo en un proyecto educativo, a aquéllos que también enriquecieron el psicoanálisis al precio, algunas veces, de una violenta oposición al maestro vienés o, más tarde, a sus teorías.

Es conocido el psiquiatra de Zurich, C. G. Jung: aportó al psicoanálisis la noción del inconsciente colectivo y supo analizar numerosos complejos a los que dio nombres. Pero Jung se inclinaba muy rara vez hacia la pedagogía; de modo que nos limitaremos a evocar su nombre, conservando sin embargo la convicción de que su obra permite extraer observaciones interesantes para la práctica educativa.[13]

La teoría de Alfred Adler, por el contrario, está muy ampliamente orientada hacia los problemas educativos y pedagógicos. Libros como *El temperamento nervioso* y *La psicología del niño difícil*[14] contienen material para nutrir la reflexión de los educadores y hasta pensamos que su estudio debiera formar parte del programa básico de la formación de maestros.

¿En qué se distingue Adler de Freud? Se opone a él radicalmente en la explicación que da sobre la orientación del psiquismo. Para él, la sexualidad no es más que un componente de la *ambitio,* es decir, de esa fuerza consubstancial con la naturaleza humana que impele a cada individuo a vivir con poder y consideración. Son los azares de la ambición los que explican las diferencias de comportamiento: una enfermedad orgánica, por ejemplo, es susceptible de desviar la conducta global de muy diversas maneras. Puede crear

[13] Carl-Gustav Jung, *L'homme à la découverte de son âme,* Mont Blanc.

[14] Alfred Adler, *Le tempérament nerveux,* Payot, 1948; *La psychologie de l'enfant difficile,* Payot, 1952; *Le sens de la vie,* Payot, 1950; *Connaissance de l'homme,* Payot, 1949.

en el sujeto un sentimiento de inferioridad que por transferencia se trasladará eventualmente a un terreno completamente extraño a la enfermedad misma (el caso había sido observado por Freud). Puede también dar lugar a actividades compensadoras, incluso a una situación de sobrecompensación: los casos más célebres de esto último son los de Demóstenes, tartamudo y orador, y de Byron, cojo y deportista. Resulta muy importante, pues, determinar cuál es para cada uno su criterio de valor o su «ficción directiva»: se descubrirá por allí no sólo la fuente de sus motivaciones profundas, sino que se sabrá además por dónde comenzar una acción educativa o psicoterapéutica si se comprueba que el comportamiento es corregible, categoría en la que caben los neuróticos, los que presentan trastornos del carácter, pero también, de modo más general, los niños en proceso de educación. En los hechos, considera Adler, el hombre es por naturaleza un ser eminentemente social y los disturbios de que hablamos (sentimientos de superioridad, de inferioridad, tendencias suicidas, esquizoides, etcétera) pueden interpretarse siempre como alteraciones del sentido social.

Adler, creador de la «psicología individual», quiso ser educador: ofreció, también en Viena, numerosas conferencias a maestros y padres y dirigió personalmente centros de consulta psicopedagógica. Así, hacia 1920, la Escuela Nueva comenzó a interesarse vivamente por su teoría. La aplicación del adlerismo a las técnicas educativas movilizó la atención del cuerpo docente en Francia hasta alrededor de 1950; se asiste desde entonces a una declinación relativa en beneficio de la corriente neofreudiana. A pesar de ello, un libro consagrado a la psicología de Adler, publicado en 1971, demuestra que la psicología individual del célebre disidente de Freud interesa todavía para la investigación científica, y hay razones para complacerse por ello.[15]

A continuación de Adler, Fritz Künkel intervino para precisar algunos matices del adlerismo, pero insistiendo también él sobre la educación de la vida comunitaria.[16] Igualmente, el psicoanálisis pro-

[15] Rudolf Dreikurs, *La psychologie adlérienne,* Bloud et Gay, 1971. Un importante estudio sobre Adler se publicó en 1936 por M. Ganz: *La psychologie d'Adler et le développement mental de l'enfant,* Neufchâtel.

[16] Fritz Künkel, *Psychothérapie du caractère* (traducción francesa de Barbey), Vitte, Lyon, 1952.

sigue su camino, en particular en los Estados Unidos, donde se estudian precisamente sus aplicaciones a la pedagogía. Durante demasiado tiempo, en efecto, el psicoanálisis y la psicología (mientras esta última, como se sabe, nutría directamente la pedagogía) han seguido vías paralelas. Era hora de llenar el vacío, y es lo que ha intentado con éxito el doctor René A. Spitz.[17]

Las ventajas del psicoanálisis

Respecto de la psicología clásica, el psicoanálisis ofrece una primera ventaja: la de encarar toda la historia del sujeto, por el hecho de que tiende a explicar el presente a través del pasado. Tomemos el ejemplo de un muchacho de una docena de años que se comporta en general de modo particularmente agresivo (indisciplina, desobediencia, raterías, fugas, etcétera); en presencia del caso, la psicología genética nada dice aparte de considerar el conjunto de la personalidad. Podría uno volverse hacia la caracterología, pero con gran riesgo de decepción salvo en las casos, en que, voluntariamente o no, los caracterólogos se inspiran en el psicoanálisis y reenvían entonces a la historia individual. Únicamente el psicoanálisis está efectivamente en condiciones de proyectar algunas luces sobre el origen de esa agresividad; y si algunas veces se experimenta la sensación de que el diagnóstico resulta finalmente demasiado simple, hay que ver en ello, repitámoslo, más que nada la muestra de cierta adhesión general a la psicología profunda: tan cierto es que una idea original sólo se vuelve trivial cuando se ha admitido ampliamente el acierto de sus fundamentos.

¿Qué explicación podría dar un psicoanalista adleriano? Indagaría, de seguro, sobre los ascendientes de ese muchacho a fin de averiguar por qué proceso se ha desnaturalizado en él el sentido social. Mediante conversaciones, mediante la entrevista con las personas próximas a él, eventualmente por el análisis del contenido de los sueños (ahora se introduciría el examen de los dibujos así como los tests proyectivos), se formaría una idea de la ficción directiva del sujeto; en otras palabras, de sus motivaciones. Sin duda

[17] René A. Spitz, *De la naissance à la parole,* P.U.F., 1968.

encontraría que el muchacho en cuestión combate en la autoridad contra una determinada imagen que se ha hecho de su padre... Es posible que descubra además que a eso lo llevó una acumulación de fracasos, o que un sentimiento de inferioridad determina en él una actividad asocial sobrecompensatoria. Los remedios consistirían en cierta toma de conciencia, en la atribución de determinadas responsabilidades y en un diálogo permanente entre el sujeto y los educadores, el terapeuta sobre todo.

Un diagnóstico freudiano tal vez tendiera a partir del concepto de regresión y de la noción de etapa de desarrollo, que ahora es oportuno analizar algo mejor. Para la psicología genética, tal como la representan Ferrière o Claparède, las etapas de desarrollo están determinadas ante todo por la evolución de los intereses. Se pasa así de los intereses egocéntricos de la primera infancia a los intereses «alocéntricos»; o bien, siguiendo a Ferrière, de los intereses sensoriales a los diseminados, inmediatos, concretos, concretos especializados, abstractos simples, hasta los intereses abstractos complejos...[18] Para Freud, el niño emerge del caos inicial a través de la boca, podría decirse. Su primera relación con lo objetivo la obtiene por la succión, estableciendo así con el mundo una relación binaria de tipo privación-repleción (también los psicólogos hablan de pensamientos «por pares»: Wallon, Michaud). Es la etapa oral, en la que el niño, usando inconscientemente su derecho de aceptar y rechazar el alimento, manifiesta ya una cierta forma de sadismo.

Poco después, las compulsiones sociales pesarán sobre él en el momento de la educación de la propiedad. Deberá aprender el control de su esfínter. Pero la defecación está vinculada con un placer doble: el de liberarse destruyendo sin destruirse para disfrutar una euforia física, y el más ambiguo y más profundo de ejercer un dominio característico sobre la madre o la educadora: dar o rehusar la defecación. Al sadismo alimenticio se suma así otro, de orden anal, que también asume la forma de una compulsión agresiva.

Después, entre el tercero y el cuarto año, en el momento en que la fisiología genética identifica la crisis ligada al egocentrismo (Piaget, Wallon, Bourjade), el niño vive aún más un periodo de

[18] Claparède, *Le développement mental,* pp. 200 y ss. Ferrière, *L'école active,* cap. II.

sexualidad intensa durante el cual descubre no solamente el misterio del ser sexuado y parece percibir la potencia inherente al sexo (fase fálica) sino que trata de situarse él mismo en relación con la sexualidad, experimentando de alguna manera sobre su entorno inmediato: su padre, su madre. Es la situación triangular edípica a la que a menudo se añaden relaciones con los hermanos. En medio de un complejo, deberá resignarse, por una especie de castración, al abandono de los proyectos sexuales que le imponen los tabúes de la sociedad: siendo niño, renunciará a su madre asumiendo por ende el odio de su directo competidor, su padre; siendo niña, no desposará a su padre al precio de la muerte de su madre. En la mayoría de los casos, el nudo edípico se desata conforme a las normas sociales, que son a la vez normas naturales, pero acontece a veces que el niño no sale vencedor del combate y entonces queda abierta la puerta para los trastornos que acaso tarden años en manifestarse, pero no dejarán por ello de aparecer un día u otro.

Se comprende entonces, incluso mediante este modesto resumen, que la agresividad que se manifestaba en aquel muchachito bien podría tener un origen muy distinto que el que se le atribuía a primera vista («no se entiende bien con el maestro», «no han sabido manejarlo», etcétera) o al poner en juego los planteos moralizantes «es un mal chico que hay que arreglar»). Se pone en evilencia de inmediato una segunda ventaja del psicoanálisis que no sólo acude en auxilio de la psicología clásica cuyas aportaciones complementará (no es inútil, por ejemplo, conocer el nivel intelectual del muchacho), sino que ratifica en sus derechos a la ética, al precio de un desplazamiento del centro de interés; en efecto, si el psicoanálisis no niega la importancia del papel que debe desempeñar el individuo en su propia curación o en su educación, espera también que el terapeuta o el educador le muestren de algún modo y por la práctica, el ejemplo de las virtudes que se llaman aceptación benévola, atención, comprensión, tenacidad, sin tratar ni de imponer la fuerza de su yo, ni procurar una identificación; el terapeuta no posa como modelo, y si el educador debe «dar el ejemplo», no es el suyo propio el que propone sino la imagen ideal que sustenta. Hay razones para pensar que, subsumiendo la moral

y la psicología, el psicoanálisis da a los esfuerzos de los educadores una orientación sin la cual trabajarían a pura pérdida.

El caso teórico que hemos escogido, ya por su aspecto clásico, tal vez no sea bastante convincente. Al lector escéptico, a aquél que piense que al fin y al cabo no hacía falta recurrir a Freud ni para formular el diagnóstico ni para determinar la terapia, lo remitimos a las obras especializadas. Que estudie en Freud la curación del pequeño Hans, en Adler el tratamiento de las neurosis infantiles, en Zulliger la interpretación de las deficiencias de los escolares, en Schraml el relato de curaciones de casos de enuresia, de encopresia, de fobias, etcétera. Se convencerá de que el psicoanálisis merece un lugar de privilegio entre las ideas actuales en pedagogía. Nosotros mismos nos proponemos desarrollar, algo más adelante, este punto de vista para destacar algunos aspectos.

Pero hay una noción general que merece ponerse en evidencia desde ahora: es la importancia de los primeros años en la educación (el peso de los años jóvenes, como tan bien lo decía Mme. Lebel).[19] Sin hablar de la vida intrauterina, de la cual sin embargo empieza a adivinarse que no es del todo indiferente, la medida en que cada niño pequeño franquea con éxito las diferentes etapas, oral, anal, fálica, genital, de sus primeros tiempos de existencia determina su grado de equilibrio. Pero supongamos que determinados incidentes de orden educativo, originados por la madre, perturben el curso de las cosas. Esos incidentes, por desgracia, son tan variados como frecuentes: negligencias maternales en la nutrición del bebé, o bien, por lo contrario, polarización en los alimentos; empleo de procedimientos artificiales para engañar la atención; indiferencia afectiva que puede llegar hasta el abandono o el apartamiento temporario; reacción dura ante los sadismos de la etapa anal; sobrevalorización de la propiedad; relajación o puritanismo en lo sexual; explotación de las preferencias en el momento de la situación edípica, amenazas de carácter sexual, etcétera. Y no hablemos sino para recordarlos, de los errores corrientes, éstos bien conocidos, como la privación de actividad personal debida a exceso de protección, o la sobrevalorización debida a un culto abusivo del niño cuyas raíces, por otra parte, se hunden en el inconsciente. Dispersos en el tiempo

[19] R. Lebel, *Le poids des jeunes années,* Le Centurion, 1969.

o concentrados en un incidente, cualesquiera de estos errores educativos dejan un rastro en el alma infantil. René A. Spitz escribe a este respecto: «Cuando se producen ciertos desórdenes (tan graves como los que he descrito) durante el periodo de formación del psiquismo, dejarán necesariamente secuelas que constituirán probablemente un "lugar de menor resistencia" sobre el cual podrán implantarse perturbaciones tardías. . .» [20]

El tratamiento de numerosas neurosis del adulto se realizará no solamente con el auxilio del concepto de regresión, que muestra la neurosis en forma de un retorno al estadio de desarrollo infantil, sino con la ayuda de un largo camino siguiendo el hilo de Ariadna que conducirá al paciente al encuentro de la situación inicial (rara vez limitada a un único acontecimiento), a menudo muy alejada en el tiempo, que está en la raíz de su mal. Se explican así, por fenómenos vividos en la primera infancia, histerias, obsesiones, desviaciones sexuales, y —secundariamente— manías, gustos y disgustos, intereses e inclinaciones diversas.

Es preciso llegar aún más lejos, es decir a no considerar únicamente situaciones patológicas. Es la orientación general de la vida lo que se determina en los primeros años, y hasta en los primeros meses: una manera global de comportarse respecto del placer y el disgusto, lo permitido y lo prohibido, el sufrimiento y la alegría, lo instantáneo y lo diferido, el yo y el no-yo. . . Se comprende que el psicoanalista Charles Baudoin haya podido escribir que el psicoanálisis retrocede más allá de los límites de lo innato.[21] En esto, se presenta sumamente moral y actual también, puesto que se sostiene ahora con energía, especialmente desde el ángulo de los sociólogos, que la ideología de las dotes es engañosa, y se destaca el papel de la sociedad.

Podemos ahora entrar en detalles, por más que sólo podamos hacerlo eligiendo algunos entre las numerosas aplicaciones del psicoanálisis al conjunto de los actos educativos. Dejaremos de lado, por lo mismo, las situaciones demasiado conocidas: ha llegado a ser corriente, en efecto, explicar ciertas desarmonías sexuales por el

[20] René A. Spitz, *De la naissance à la parole,* Conclusiones, pp. 226 y ss.

[21] Charles Baudoin, *De l'instinct a l'esprit,* Desclée de Brouwer, 1950, p. 246; reedición de 1970.

complejo de Edipo; del mismo modo se invocan sentimientos de inferioridad o de superioridad en el comportamiento de individuos que manifiestan agresividad, orgullo o inhibiciones en la orientación social; o aun, en lo relativo a los niños, el sentimiento de inseguridad, traducido por la noción de celo, en los casos de enuresia. Procuraremos más bien analizar casos menos conocidos, de posible interés para los pedagogos.

El primero se refiere a la interrogación infantil considerada como un signo del deseo de saber para acceder al estado adulto: resulta instructivo acerca de los enfoques diversos y complementarios que pueden aportar respectivamente la psicología genética y el psicoanálisis.

Sobre la interrogación, las explicaciones de la psicología genética son muy abundantes. Jean Piaget, para no hablar más que de él, consagra un libro al «lenguaje y pensamiento en el niño»: [22] los «por qué» del niño y el lenguaje en general se analizan allí minuciosamente, reubicados en el contexto de la psicología funcional como índices de una inteligencia que nace y se fortalece con el ejercicio, circunscritos en la especificidad de un diálogo infantil que aún no es más que infrarracional (los «monólogos colectivos»), estructurados, en fin, en su desarrollo mediante una demarcación precisa de las articulaciones lógicas (empleo de las conjunciones). En otras palabras, la interrogación y el diálogo se asimilan a manifestaciones inequívocas de la inteligencia merced a las cuales el psicólogo puede medir en cierta forma el desenvolvimiento de esta función.

Por su parte los pedagogos no han dejado de prestar atención a esta disposición natural, haciendo del diálogo la piedra angular del sistema pedagógico, aun desenmascarando el papel desempeñado por la interrogación magistral (Cousinet), pero manteniéndose siempre dentro del marco de la educación intelectual.

Zulliger, sin embargo, se ha preguntado si la multiplicidad de los por qué del niño sólo testimoniaba su curiosidad intelectual. Cuenta la anécdota de un padre que, después de haber respondido lógicamente a numerosas preguntas de su pequeño hijo, cambió el

[22] Jean Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1930.

curso de sus contestaciones centrándolas no ya en las cosas sino en la persona del niño: al preguntar éste por qué se había plantado un nuevo tilo delante de la casa, su padre le respondió que era para que le hiciera sombra durante sus juegos, y el niño se declaró satisfecho. Zulliger concluyó de esto que la curiosidad intelectual del niño era menos viva que un deseo profundo de confirmar una organización del mundo que le diera seguridades para su pequeña persona.

Y, por modesta que sea la anécdota, resulta bastante reveladora de la existencia en el niño de un contenido afectivo, emocional, contenido que existe tendencia de olvidar, sobre todo en la escuela, como también se olvida con facilidad que lo esencial de la educación no consiste en enseñar muchas cosas a los niños sino en darles seguridades de que son queridos, deseados, que se los asistirá si lo necesitan, todo lo cual destaca la importancia de las relaciones interpersonales.

Corresponde así al educador discernir en las preguntas infantiles la parte de indagación para el conocimiento objetivo de la otra, más profunda, de los sentimientos inexpresados. Un niño que pregunta puede querer simplemente informarse; pero también puede ocurrir que esté tratando de desarrollar su instinto de poder procurando poner en apuros al adulto, hasta de ejercer cierto sadismo; o bien, por el contrario, atraer la atención del adulto para darle a entender indirectamente que le falta alguna cosa. Las preguntas que se asimilan a la mera charla adquieren entonces un sentido, pero es preciso percibirlo más allá de las palabras. La reducción de la interrogación a su aspecto cognoscitivo recae en las ilusiones pedagógicas.

Tomaremos de René A. Spitz el segundo ejemplo: [23] se trata de la angustia de separación que el sabio norteamericano observara en los lactantes hacia el octavo mes. La reacción de angustia que se produce en ese momento se injerta en situaciones anteriores, vividas en el esquema placer-desagrado, las primeras de las cuales se remontan al periodo neonatal, o sea a la primera semana que sigue al nacimiento. Pero el crecimiento desarrollado ha provocado en el niño una especie de afinación de las sensaciones, y entre el sexto y

[23] René A. Spitz, *De la naissance à la parole,* cap. XIV (edición francesa, P.U.F., 1968), «Enfermedades de carencia afectiva en el lactante».

el octavo mes se siente capaz «de establecer claramente la diferencia entre un amigo y un desconocido», reaccionando ante la aproximación de este último con diversos movimientos que traducen su aprensión, y —declara Spitz— «su negativa de contacto». Pero el sentido de este rechazo que, se comprenderá por qué, oscila en medio de la angustia, es sumamente rico en enseñanzas: representa un considerable progreso con respecto al periodo anterior en que todo adulto se presentaba al lactante como medio para satisfacer la frustración de una espera, por lo general vinculada con la necesidad de alimentación; he aquí que en este momento, «frente a un extraño, el niño reacciona al hecho de que no se trata de su madre», esa madre que él conoce bien, al menos en la mayoría de los casos, y que súbitamente no está a su alcance, como si lo hubiera abandonado. El fenómeno se nos ofrece por consiguiente como prueba de que el niño posee a esta edad capacidad de memoria de reconocimiento, y que el niño ha «crecido» bastante para que su madre se convierta en «objeto libidinal»: en otras palabras, en su primer amor.

Imaginemos entonces que, por un concurso infortunado de circunstancias (enfermedad de la madre o del hijo, muerte de la madre, abandono real, etcétera), se produzca a partir de ese momento y antes de los quince meses, una separación. Dos cosas pueden entonces ocurrir: o la separación no excede de tres meses y el bebé reencuentra a su madre, o, en rigor, a una mujer que lo adoptará definitivamente, o bien la separación se hace más prolongada, incluso definitiva. En el primer caso los perjuicios son reparables; mientras que en el segundo cabe esperar que se produzcan traumas variados que no tardarán en aparecer, como los retrasos en el habla, o en la locomoción, o hasta una disminución de la resistencia a las enfermedades infecciosas. Pero lo ulterior no es menos temible: en efecto, si la ruptura del vínculo con la madre puede interpretarse como una interrupción del primer contacto relacional verdaderamente humano, y tanto más importante por ser libidinal, resulta lógico prever, desgraciadamente, que ello perturbe el psiquismo también en la edad adulta según modalidades variadas que ya hemos evocado y que van desde la participación de carácter hasta la psicosis grave.

La hipótesis de Spitz, cuyo linaje freudiano queda aquí puesto

en evidencia, está fuertemente corroborada por los trabajos de los antropólogos culturalistas como Margaret Mead. Éstos informan que, en las tribus donde los bebés son abandonados, privados de afecto maternal, confiados a personas mayores indiferentes, los adultos resultan indiferentes a su vez, propensos con frecuencia al odio, al miedo, depravados, desconfiados... carentes de creatividad.

Claro está que en el terreno humano las mismas causas no siempre provocan los mismos efectos; o más bien, no siendo posible dominar todos los datos de la etiología, no se logra nunca prever el futuro con certeza. Por otra parte, los especialistas no han negado nunca la existencia de factores orgánicos como responsables eventuales de diversos trastornos. Pero los psicoanalistas tienen precisamente el mérito de destacar la importancia de los elementos psíquicos y, en especial, su efecto de bomba de tiempo. Suelen agregar esta observación, de la que los educadores sacarán su provecho: muy a menudo, los padres atribuyen las dificultades graves del niño a factores físicos como la enfermedad, o a la influencia hereditaria... de la otra rama, como consecuencia de un sentimiento de culpa generado respecto del niño.

Veamos ahora la tercera ilustración, que debemos al profesor Walter Schraml.[24] Se trata de lo que Schraml llama, siguiendo a Freud, el carácter anal, propuesto como aporte a la elaboración de una tipología psicoanalítica. Ya a comienzos de este siglo Freud había observado en su clientela una categoría de pacientes que reunían las tres particularidades siguientes: «Un amor escrupuloso por el orden, capaz de llegar hasta la manía; un sentido de la economía cercano a la avaricia; y una terquedad susceptible de llegar hasta el desafío». Tuvo la idea de establecer una relación entre las tentativas de educación y sus peripecias, en la fase anal infantil, y el comportamiento de sus pacientes.

La primera educación sobre la limpieza, relativa a la excreción, es tributaria de las costumbres en vigor en una civilización dada, así como de la posición particular de la madre respecto de esa educación. En una sociedad poco organizada, la pulcritud en cuestión no será objeto de una vigilancia particular; del mismo modo, una madre fantasiosa, despreocupada o muy tolerante, no dará

[24] W. J. Schraml, *op. cit.*, pp. 172 y ss.

gran importancia a que su hijo controle su esfínter lo más rápidamente posible. Por el contrario, es fácil imaginar lo que sucede en el caso de una madre rígida, que además vive en una civilización que rinde culto al orden y al aseo. Desde el punto de vista del niño, ya se sabe que la defecación está ligada con una forma del erotismo y que el control esfinterial se vincula con una experiencia del poder personal. La pulcritud no se adquirirá sino a cambio de una canalización del instinto; y la agresividad, coexistente con aquel instinto, se encontrará según el desenlace de la confrontación, ya rechazada, mediando la declaración de satisfacción de la madre, ya dirigida contra la madre en formas diversas que llamamos sádicas. Éstas son, a grandes rasgos, la situación de conjunto y sus variables.

Desde luego, sería simplista concluir que los niños a quienes se da una educación demasiado severa en este punto presentarán después el «carácter anal» o, peor aún, caerán en las formas obsesivas de la neurosis, entre las cuales, por ejemplo, la manía de la colección de objetos aparece como un resurgimiento de la retención fecal. Hay que agregar también que la sociedad actual encuentra fácil utilización de las personas ordenadas, ahorrativas y tenaces aunque a riesgo de tener que lamentar a veces el exceso mismo de sus «cualidades».

Esto no quita que, conforme a la economía freudiana, la agresividad rechazada no desaparece. En ciertos casos extremos resurgirá para engendrar entonces fanáticos del orden, implacables combatientes de minorías parásitas, sádicos capaces de brutalidades inverosímiles. Si ocurre que la coyuntura política proporciona a esos individuos la oportunidad de desplegar sus siniestros talentos (merced a un golpe de Estado, por ejemplo), el nuevo orden encontrará en ellos a sus custodios más fieles, así deban ellos asegurarlo al costo de exterminios. ¿Cómo no pensar aquí en los desarrollos del nacionalsocialismo en Alemania? El profesor Schraml proporciona él mismo el ejemplo de Rudolf Höss, que fuera comandante del campo de concentración de Auschwitz.

Por vía de hipótesis, plantearíamos que la sociología espontánea que atribuye al ser representativo del habitante medio de un país

un comportamiento particular, característico del conjunto (el inglés es flemático, etcétera) encuentra por este camino un respaldo inesperado. Las tradiciones crearían un carácter nacional que permitiría comprender ciertos comportamientos colectivos.

Finalmente, en un tema algo diferente, es al análisis del lenguaje que nos invita Daniel Hameline en oportunidad de una «contribución a un psicoanálisis del docente».[25] El camino resulta tanto más interesante porque pertenece a la clase de los que nunca se observan porque se los recorre con demasiada frecuencia. El doctor Jacques Lacan nos había advertido sin embargo que el psicoanalista es un lingüista encargado de traducir en términos corrientes los discursos confusos, inconclusos, simbólicos, clandestinos en cierto modo, que son propios de la neurosis.[26] Pero la elección de las palabras por ese ser considerado normal que es el docente, ¿no tiene, ella también, valor de símbolo? Más allá del conocimiento, escribe Hameline, se encuentra el re-conocimiento.

Así ocurre que la vocación de la enseñanza está lejos de traducir una opción simple y perfectamente concordante con la idea generosa y moral que de ella suele formarse. El psicoanálisis, sin dejar de admitir las razones habitualmente invocadas para explicar esa opción, nos obliga a realizar una indagación implacable, al término de la cual deben encontrarse no solamente los errores imputables a la conciencia insuficientemente ilustrada por la información y la reflexión, sino también aquellos que se derivan de la escotomización, de ese enceguecimiento del hombre que se arranca los ojos para no ver, como Edipo se cegó por haber visto. Ahora bien, este descubrimiento no nace en absoluto de ningún diletantismo de falsa originalidad, ni menos aún de un sadismo intelectual: la profesión docente es, en efecto, una de las que atraen por predilección a ciertas personas predispuestas a la neurosis.

Es posible encontrar allí, por ejemplo, a falsos adultos para quienes el contacto con los niños no es más que un medio inconsciente de no perder su propia infancia o de reencontrarla. La ambigüedad de la expresión «amar al niño» se manifiesta acá. Pero la

[25] Daniel Hameline, *Les risques du métier,* curso (febrero de 1969).
[26] Lacan, *Ecrits,* Le Seuil, 1966.

búsqueda del tiempo perdido también resulta ser compleja: unos querrán reencontrarse una infancia sublimada porque en ella ven el arquetipo del paraíso perdido; otros se cobijarán en su profesión para huir de la realidad; otros más, verán en la infancia la única manera de vivir, como decía Adler, con poder y consideración. Todavía otros vivirán con los niños una homosexualidad más o menos platónica o saldarán al menor precio tendencias sádicas, hasta masoquistas...

Por eso, tanto en el momento de escoger la profesión como en el curso de la formación pedagógica o durante toda la carrera, una reflexión psicoanalítica de modalidades variables es necesaria para todos los educadores; y tanto más porque, si hemos de creer a los psiquiatras, la fragilidad de la infancia es contagiosa. Encerrado en la trama sutil de las transferencias y retransferencias afectivas, el educador corre riesgo de perder una personalidad que evidentemente debe conservar por él mismo (¡o por ella misma!) pero que es igualmente imprescindible para ayudar a los niños a construir la suya propia sustituyendo sus fantasmas por una realidad viviente, pues la educación debe pasar por una fase inicial de identificación como la cultura literaria debe pasar por una de imitación.

Sobre el tema del retorno a la infancia, ¡cuántas reflexiones saludables podría hacer el maestro! En efecto, podemos considerar como liberadoras, como catárticas, las conclusiones que presentan los defectos del educador como otros tantos comportamientos regresivos, extraídos de la materia prima en que se desempeña su actividad: «tener rabietas», enojarse «por zonceras», «enfurruñarse como un chiquillo», dar un espectáculo, «hacerse el malo», «hacerse el encantador» e incluso «soportarlo todo», encontrar a esos queridos chicos «deliciosos», «como para comérselos», no poder separarse de ellos... Tratar de «tenerlos» o «ganárselos»... Lo que el psicoanálisis le exige al educador, mucho más allá de las exhortaciones morales o los discursos manidos sobre las condiciones indispensables de su profesión, es nada menos que una capacidad de discernimiento suficiente para descubrirse y reconocerse a sí mismo, condición necesaria para superar las conductas primitivas de la incoherencia infantil y de la rigidez defensiva.

No es posible ponerse «al servicio de los niños» sin ambigüedades ni respecto de uno mismo ni respecto de la profesión, porque «la relación de educación es fundamentalmente conflictiva». Hay que agregar todavía que una cosa es educar a los propios hijos y otra cosa es educar a los hijos de otros. También en este punto el rigor de la verdad destruirá el mito de la escuela-familia: deberá aceptarse que se trabaja en una institución, fruto de la complejidad social, que fatalmente desemboca en el apartamiento del niño de sus parientes, padres, amigos, compañeros de barrio o de aldea. El psicoanálisis converge entonces con la sociología a la que finalmente pasará el relevo para el análisis institucional; y allí podrá verse todavía cómo se disuelve más de una ilusión.

¿Hay que suspirar por esos fantasmas destruidos y lamentar los buenos tiempos en que la felicidad se alimentaba con los sueños? Así como el zoólogo no se entristece al descubrir que los pájaros no cantan para exhalar su alegría sino que gritan para defender su territorio, del mismo modo el educador no tiene por qué lamentar sus sueños vanos. «Los niños —escribe Hameline— sólo serán seres vivos mediante la muerte de nuestra propia infancia» y si resulta desolador abandonar así las regiones paradisiacas en que Narciso no se cansa de contemplarse, debemos aprender a vivir desolados «sin hacerle pagar el precio al primero que se cruce en nuestro camino».[27]

Anticipémonos algo para decir que se encuentra aquí una de las constantes de la psicoterapia y de la pedagogía institucionales: la educación requiere no solamente la influencia sobre el educando sino también la puesta en juicio del educador; y, finalmente, el análisis institucional, o sea el examen de la resonancia de las estructuras sociales sobre el comportamiento de los individuos.

[27] Daniel Hameline no es el único que ha estudiado el problema de las motivaciones en la función docente, pero lo hace de manera talentosa y valiéndose de los medios fecundos del desciframiento lingüístico. Citemos, entre otros autores, a los siguientes:

R. Cousinet, *La formation de l'éducanteur,* P.U.F., 1953, P. Diel, *Psychologie de la motivation,* en *Cahiers pédagogiques,* núm. 81, marzo de 1969. M. Marchand, *Le couple de l'éducateur et de l'élève dans leurs rélations concrètes,* tesis, Universidad de Argel, 1955. R.M. Mossé-Bastide, *L'autorité du maître,* Delachaux et Niestlé, 1967.

Conclusiones

Estos caminos variados en la aplicación del psicoanálisis nos facilitarán tal vez la comprensión de lo que constituye, al fin de cuentas, la lección suprema de Freud y de sus sucesores: el hombre es esencialmente un ser social que se distingue radicalmente de los restantes seres animados por el privilegio de su psiquismo. Está ligado a sus semejantes por lazos históricos porque debe a la evolución de su raza una buena parte de sí mismo; depende también de la civilización en que vive y, más aún, de la familia que es su ambiente natural. En el centro de la familia, el dúo madre-hijo.

No hace falta insistir, en esta conclusión, en que el psicoanálisis ha renovado la terapéutica psiquiátrica. En efecto, la mayoría de los psiquiatras contemporáneos, hasta donde podemos conocerlo por las reseñas de curaciones que se publican, siguen los caminos abiertos por Freud en el tratamiento de las neurosis, e incluso algunas veces en el de las psicosis.

Del mismo modo, el psicoanálisis dio al conjunto de la psicología una orientación verdaderamente nueva. La realidad del inconsciente, la «tópica» y la dinámica freudianas, la concepción de un sujeto ligado a su pasado... todas estas perspectivas inesperadas y genialmente originales no solamente han expandido la ciencia sino que le han dado dimensiones cósmicas. Parece justo observar, además, que la forma de encarar el estudio del comportamiento humano de los psicoanalistas (como la de los fenomenólogos y de los psicólogos de la forma) resultaba imprescindible para vivificar y completar los trabajos de los investigadores de formación cartesiana, paralizados quizá por la preocupación por una construcción lógica basada en microanálisis.

Las reservas que cabe formular, en este nivel, se refieren a la extensión abusiva de la dilucidación psicoanalítica a cualquier fenómeno humano. Limitémonos a decir que los psicoanalistas no han concitado el entusiasmo unánime de todos los filósofos cuando creyeron poder explicar la obra de arte como sublimación de instintos rechazados, o las creencias religiosas por una neurosis obsesiva y colectiva en que la imagen del padre severo y omnipotente de la primera infancia se proyecta con sus atributos hacia el éter metafísico. Estas

extrapolaciones, aunque puedan aclarar algunos casos particulares, no agotan los problemas; son miradas por algunos como una explicación de lo superior por el inferior, característica, lo decía ya Augusto Compte, del materialismo. Pero estas concusiones no son asunto del educador. En comparación con el psicoanálisis filosófico, las aplicaciones a la educación nos parecen a la vez más ricas y más seguras, por más que tampoco ellas estén libres de escoria (por ejemplo, el temor popular de los «complejos» por el ejercicio de la autoridad). Se refieren, en primer lugar, a la pedagogía familiar: es deseable que se llegue lo antes posible a proporcionar a las futuras madres, y a las madres, una información sólida sobre la conducta que deben observar en la educación de los niños. Los trabajos de Spitz, a los que muchas veces hemos hecho referencia, podrían servir como base para esta enseñanza, siempre que las conclusiones se viertan en lenguaje accesible, cosa que puede lograrse: Schraml nos demuestra que es posible expresar en términos bastante sencillos verdades profundas, y a menudo también los propios Freud y Adler.

En cuanto a la pedagogía escolar, estamos plenamente convencidos de que todo su conjunto debería verse y corregirse a la luz de las enseñanzas del psicoanálisis. El consenso que desde largo tiempo atrás existe sobre la necesidad de que el futuro maestro reciba una formación en materia de psicología es excelente en su principio y mucho más mediocre en sus modalidades de aplicación, pues la psicología que se estudia en la actualidad resulta trivial las más de las veces. Para comprobarlo basta examinar las obras de psicopedagogía redactadas en Francia para uso de los maestros. La que pasa por ser una de las mejores,[28] después de haber subrayado abundantemente la necesidad de la psicología, cita los principales autores en materia de psicología funcional, genética y experimental, no olvida los aportes de la psicología social ni los de la psicología de grupos, y hasta hace referencia a la pedagogía institucional, pero salvo en una frase, mantiene silencio sobre el psicoanálisis. Pensamos por el contrario que todos los maestros encontrarían provecho en aumentar sus conocimientos en este sentido. Comprenderían muy rápidamente que todas las batallas que se libran sobre problemas de distribu-

[28] Toraille-Villars-Ehrhard, *Psychopédagogie practique, op. cit.*, reedición de 1970.

ción de horarios, de creación de clases especiales, de organización de la carrera escolar, de metodología, etc., no son al fin de cuentas más que asuntos secundarios. El psicoanálisis, desde luego, no puede suministrar todas las claves de la pedagogía actual; pero tiene al menos la ventaja de incitar a los maestros a buscarlas, así deban forjarlas ellos mismos. Tomemos el ejemplo del niño que no logra aprender a leer: la solución del problema no consiste ni en cambiar de método, ni en aumentar el tiempo consagrado a la enseñanza, ni —sobre todo— en confiar a ese niño a algún organismo especializado con la indicación de una vaga indagación psicológica, sino en preguntarse antes que nada por qué el niño no consigue leer; como, en los casos de anorexia, el psiquiatra se preguntará por qué el paciente no come y no se limita a prescribirle un régimen. Lo que con esto se valoriza es el factor emocional, afectivo, y mucho menos o con menor frecuencia la deficiencia intelectual. Por consiguiente, no se lograrán resultados positivos hasta que una educadora, habiendo sabido recoser con su comportamiento la trama desgarrada por la que el niño debería haber llegado a la civilización, reactive la voluntad de crecer que pasa por el conocimiento. Con toda razón se destaca ahora la importancia de las relaciones interpersonales.

Sin embargo, la práctica de una pedagogía nueva, incluyendo las enseñanzas del psicoanálisis, no podría realizarse en cualquier contexto. Requiere una libertad de maniobra mayor que la que se toman, clandestina o ingenuamente, los maestros en el ejercicio corriente de su profesión, y a la que nos hemos referido antes. El camino de la libertad, el que conduce hacia la pedagogía institucional, ¿ha sido abierto por Vasquez y Aury?[29] Lo examinaremos.

[29] Aïda Vasquez y Fernand Oury, *Vers une pédagogie institutionelle,* Maspéro, 1971.

CAPÍTULO VII

LA PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL

Del escolar al político

Los autores que, desde 1963, adscriben al nombre de la pedagogía el epíteto «institucional» recuerdan ante todo esta verdad olvidada, tal vez por exceso de evidencia: el acto pedagógico es por definición un acto esencial puesto que compromete la vida entera. Su importancia no se justifica sólo por consideraciones superficiales que pueden hacerse sobre los métodos y su eficacia mayor o menor en materia de educación moral o intelectual, sino por un *modus vivendi* impuesto por la organización social de un país y que, estabilizado por años de vigencia, se convierte en hábito fuertemente arraigado y prácticamente indestructible.

La pedagogía institucional procura reajustar la trama de los lazos que vinculan la escuela con la sociedad y mostrar que la educación y la pedagogía no pueden concebirse independientemente de lo político. La demostración da lugar a abundantes consideraciones: se exponen de manera detallada los vicios sociales que padece el mundo, se examina el origen de la escuela y el de la organización social que conocemos, se critica implacablemente el sistema jerárquico y burocrático, para concluir en la necesidad de una urgente revolución que alcanzaría a la escuela tanto como a la sociedad. La situación actual no deja, pues, de evocar la de la Francia de fines del siglo XVIII, es decir, la del momento en que los filósofos emprendían la destrucción del Antiguo Régimen y la crítica sociopolítica marchaba al mismo paso que la crítica de la educación.

Pero mientras aquellos filósofos no disponían sino de los recursos de su imaginación para echar los cimientos de un mundo mejor, no teniendo en su pasado experiencia alguna sobre la que hubieran podido apoyar su confianza, los autores que se agrupan bajo el estandarte de la pedagogía institucional son esencialmente educadores veteranos, hombres de ideales, decepcionados en sus esperanzas: unos habían confiado en la ideología marxista (o, al menos, «socialista») para descubrir finalmente que sus aspiraciones generosas se perdían entre los médanos de la burocracia; otros habían creído contar, por lo contrario, con la doctrina social de la Iglesia católica, pero acabaron sintiéndose a la vez prisioneros de la jerarquía y cómplices de una burguesía hábil en el disimulo de sus apetitos materialistas detrás de máscaras de virtud; otros más, finalmente, empujados por la fuerza de las cosas hacia el funcionariado en los organismos nacionales de educación, se encontraron a sí mismos al fin como peones anónimos en un tablero de ajedrez, incapaces de rebasar la zona de acción delimitada para ellos por la autoridad, siempre «instituidos», pero nunca «institutores». La mera lectura de los títulos de las obras publicadas sobre este tema en Francia desde 1965 resulta instructiva, como ocurre en los casos de este género; allí se encuentran, por ejemplo: *La libertad de aprender* (Hameline-Dardelin),[1] que engendraría *La libertad de creer* (Dardelin), *Grupos, organizaciones, instituciones* (Lapassade),[2] *El fenómeno burocrático* (Croizer),[3] *Cambiar la escuela* (Lobrot, de Peretti y otros),[4] *Libertad y relaciones humanas* y *Las contradicciones de la cultura y la pedagogía* (de Peretti)...[5] mientras que los temas de la libertad, de la autogestión y de la reforma escolar aparecen por todas partes ampliamente desarrollados en las obras de Lobrot, *La pedagogía institucional;*[6] Ardonio, *Proposiciones actuales sobre la educación;*[7] Vasquez y Oury, *Hacia una pedagogía*

[1] *La liberté d'apprendre,* Les Editions Ouvriers, 1967.
[2] *Groupes, organisations, institutions,* Gauthier-Villars, 1967.
[3] *Le phénomene bureaucratique,* Le Seuil, 1963.
[4] *Changer l'école,* L'Epi, 1966.
[5] *Les contradictions de la culture et de la pédagogie; Liberté et rélations humaines,* L'Epi, 1969 y 1966 respectivamente.
[6] *La pédagogie institutionelle,* Gauthier-Villars, 1966.
[7] *Propos actuels sur l'éducation,* Gauthier-Villars, 1965 y 1969.

institucional... a la vez que Lourau denuncia con perseverancia las «ilusiones» de que somos víctimas, empezando por *La ilusión pedagógica*[8] y que revistas como *Recherches* y *Orientations* multiplican, en cierto modo, los llamados a la insurrección pedagógica.

La corriente de la sociedad a la escuela y de la escuela a la sociedad es constante y la crítica de una apareja siempre la de la otra, bajo el signo del análisis institucional.

Que estos diferentes autores, escogidos entre los más representativos del movimiento, discrepen entre ellos en numerosos puntos, no es cosa que pueda asombrarnos. Pero no es vano afirmar que todos se encuentran en el cuadro general que traza Michel Lobrot:[9] consiste en mostrar que las estructuras sociales, y especialmente las económicas y políticas, condicionan nuestra filosofía de la educación o, mejor aún, el sistema pedagógico que de ella emana; poner de relieve que la «reforma» debe hacerse también en el nivel de la institución; precisar la noción de autogestión para hacer de ella, a la vez, el punto de arranque y de destino de toda acción educativa... porque toda acción procura la autonomía óptima de las personas educadas.

Conviene por otra parte observar desde ahora que si el acuerdo parece logrado así sobre el principio de un cambio grandioso, los militantes siguen divididos respecto del procedimiento revolucionario que debe aplicarse. Las actitudes extremas son las de René Lourau, que luego de haber encarado por un momento la idea de cambiar la escuela para actuar en seguida sobre la sociedad, llegó a pensar después de 1968 que sólo lo inverso podría resultar operativo, y la de Michel Lobrot, que, por lo contrario, cree en la virtud profética y casi mística del «microcambio», como antaño Bergson destacaba el alcance de los pequeños actos de un héroe o de un santo, aunque fuesen escandalosos para una opinión pública abrumada por la rutina y las ideas convencionales.

Trataremos más adelante de señalar, partiendo del tronco común, las ramificaciones de la pedagogía institucional. Conviene antes examinar sus raíces, es decir, las teorías sociológicas, psicológicas y políticas que nutren el pensamiento de los pedagogos.

[8] *L'illusion pédagogique,* L'Epi, 1969.
[9] *Pédagogie institutionnelle,* prefacio de Ardonio, p. VIII.

Sociología y psicología

Al introducir distingos fundamentales en el análisis de las estructuras de la sociedad, como la que establece entre la comunidad, unidad orgánica, biológica y afectiva, y la sociedad organizada según conceptos de índole abstracta, y autorizando con ello todas las aventuras intelectuales, la sociología no se limitó a aclarar el funcionamiento de las instituciones sino que obligó al educador a reflexionar sobre la validez de sus actos en relación con esas instituciones. En efecto, mientras las polémicas de principios del siglo giraban en derredor de los términos conciencia individual y conciencia colectiva, y la sociología y la psicología luchaban duramente para asegurarse el monopolio de la mejor explicación de las conductas humanas, una nueva manera de encarar la cuestión consiste ahora en estudiar las relaciones entre el yo, el nosotros, y los demás. Ciertas palabras que gozan de gran preferencia, como encuentro, intercambio, diálogo, comunicación, concertación, etc., o sus equivalentes inglesas, dan cuenta de la tendencia; y lo que se ve modificado es el conjunto de la situación sociopedagógica.

La clase no aparece ya como una microsociedad, imagen de la grande, como la presentaba Durkheim, sino como un lugar de intercambios entre un maestro y sus alumnos, que prepara desde lejos el enfrentamiento con una realidad social sumamente compleja, muy diversificada, y en parte imprevisible.

La acción educativa, fuertemente centrada en la persona, que acaso pudiera justificarse en tiempos más antiguos, cede su lugar entonces a una educación grupal, en la que «se aprende a vivir y a aprender».

El estatuto psicológico del individuo, que había podido presentarse como inmutablemente fijado por las nociones de cociente intelectual o de caracterología fatalista, se manifiesta ahora como dependiente de las circunstancias en una importante medida. Hemos evocado más arriba la tesis de Bourdieu y Passeron[10] sobre el dogma falaz del carácter innato de las dotes; es posible citar también numerosas encuestas que tienden a demostrar el papel determinante

[10] Bourdieu y Passeron, *Les héritiers, la reproduction,* Editions de minuit.

desempeñado por el medio en el comportamiento de los individuos. Michel Lobrot[11] presenta varias, entre ellas la de Piéron-Heuyer (1944) «que puso en evidencia una correlación sorprendente entre el nivel socioeconómico y el desarrollo intelectual», y la del norteamericano Klineberg, que «siguió paso a paso los desplazamientos de familias negras del sur de los Estados Unidos hacia el Norte y comprobó que el nivel intelectual se elevaba a medida que las familias se encontraban en ambientes más ricos y más culturales».

Estas conclusiones no toman completamente por sorpresa al psicólogo que, incluso fuera del psicoanálisis, conoce la importancia del marco de vida (aunque sólo fuera, por ejemplo, a través de las anécdotas sobre los niños salvajes); pero adquieren en la actualidad un relieve extraordinario. Ocurre, en efecto, que la elevación del nivel sociocultural en los países industrializados, el desarrollo de los medios de comunicación de masas, la elocuencia de los dirigentes, la garantía prestada por ciertos filósofos (Jean-Paul Sartre en particular)... constituyen otros tantos elementos favorables para su amplificación. Cabe preguntarse legítimamente si a pesar de los fundamentos científicos que parecen sólidos, el fervor popular no está transformando en un nuevo mito lo que sólo debería mirarse como una de las facetas de la verdad objetiva, por más que en la actualidad se haya vuelto imposible poner en duda las conclusiones sociológicas sin pasar por un alarmante conservador.

A la luz de esto, la escuela aparece según el ángulo de mira como demasiado adaptada o como insuficientemente adaptada a la sociedad: demasiado adaptada a una sociedad que consagra las injusticias, debe destruírsela para reconstruirla según planos nuevos; insuficientemente adaptada en el sentido de que los pobres son víctimas de la ilusión de igualdad, cabría corregir la injusticia mediante la sobreescolarización de los desfavorecidos. Como se ve, a pesar de las divergencias es la organización social toda la que está en tela de juicio.

La influencia de las ciencias psicológicas se muestra igualmente importante: la misma se despliega por un lado a partir del psicoanálisis (aun transformándolo por completo, como hemos de ver)

[11] En *Pédagogie institutionnelle*, p. 243.

y, por otra parte, a partir de la psicología social que, según la expresión de Jean Maisonneuve,[12] «toma al hombre en la encrucijada de las influencias externas y las espontaneidades»: éste es, al menos, el corte que puede hacerse para facilitar la exposición, ya que la realidad es que las aplicaciones teóricas, ligadas a la práctica de una pedagogía institucional, se inspiran a menudo en el primero y en la segunda dentro de una plena libertad de creación.

El encuentro de la sociología y el psicoanálisis merece ser destacado: ambos estudian las relaciones que ligan al hombre con sus diferentes ambientes de vida. La sociología, sin embargo, encara las relaciones grupales: Kurt Lewin fue el promotor de este estudio en los Estados Unidos[13] y, como se sabe, puso en evidencia la «dinámica de los grupos», esa fuerza de distorsión que se manifiesta en el interior de un «grupo» y cada vez que se enfrentan grupos antagónicos (patrones-obreros, gobernantes-gobernados, profesores-alumnos). La transferencia de esta dinámica del microgrupo al macrogrupo (por ejemplo, de un sindicato de fábrica al conjunto de los trabajadores de un país), se presta, por las tomas de conciencia que permite y las direcciones de acción que sugiere, para alterar últilmente la situación inicial. A partir de Lewin, por otra parte, el método fue objeto de sucesivas afinaciones, que Gilles Ferry[14] reseña, y se ha hecho corriente distinguir entre grupo de estudio, grupo de trabajo y grupo de diagnóstico, según el propósito fijado inicialmente. Y los cambios institucionales, declara M. Lobrot, aprovechan los datos de la dinámica de los grupos.[15] El docente puede así conservar su sangre fría ante las reacciones colectivas y aclarar las situaciones «reformulando» los deseos comunes expresados.

En un plano más individual, se sabe que el psicoanálisis procede en forma similar: autoriza todas las confidencias y hasta plantea como principio la obligación de expresarse sin trabas; da su valor a las influencias interpersonales; dilucida el discurso yendo, en verdad, mucho más lejos que a la mera reformulación (y hemos de

[12] Jean Maisonneuve, *La psychologie sociale* (Introducción), P.U.F., 1950.
[13] Kurt Lewin, *Psychologie dynamique,* P.U.F., 1958.
[14] Gilles Ferry, *La practique du travail en groupe,* Dunod.
[15] Michel Lobrot, en *Changer l'école,* p. 32.

volver sobre este desacuerdo fundamental); el psicoanálisis descarga, rescata, libera, como el grupo de diagnóstico; y con ello, como éste, adquiere su valor terapéutico.

¿Cómo no pensar, entonces, en una especie de síntesis en la que se procurara en primer lugar la determinación de las redes de relaciones existentes en una colectividad, que van, en correspondencia multívoca, de los microgrupos a los individuos y que expresan toda la gama de los sentimientos desde el amor hasta el odio, pasando por la indiferencia? ¿Cómo no imaginar, inmediatamente, medios por los cuales los individuos, en los grupos, se expresaran profundamente, en libertad plena, para procurar primero la elucidación y en seguida la catarsis? El nombre de Moreno surge acá de un rincón de la memoria. A este psicólogo le debemos, en efecto, esos dos descubrimientos importantes que son el psicodrama y la encuesta sociométrica.[16]

El sociodrama ofrecería a los educadores en principio la posibilidad de conocer mejor a sus alumnos. La puesta en escena que requiere, y que por su aspecto teatral exime al individuo del enfrentamiento directo de la realidad, así como la protección que asegura al yo gracias al enmascaramiento provisorio de la personalidad, crean en efecto las condiciones para un ejercicio de espontaneidad. Liberado de sus inhibiciones por estos subterfugios, el individuo puede entonces abandonarse y decir lo que piensa y siente. El observador experimentado puede inmediatamente «explorar la imagen verídica de los males sociales en un grupo». Por otra parte, todo ejercicio proyectivo actúa en el mismo sentido: el dibujo y el texto libres, el teatro de marionetas, los juegos, el lenguaje espontáneo... La dificultad reside en la interpretación: ésta queda reservada a especialistas experimentados, y el campo de aplicación del psicodrama actualmente es más terapéutico que pedagógico. Ello no quita que todo medio que permita sacar a la luz los mecanismos de funcionamiento de los grupos, y, al fin de cuentas, de los individuos, interese a la pedagogía institucional.

Desde este punto de vista, la encuesta sociométrica se presenta como de manejo más cómodo; y son ya numerosos los maestros

[16] Jacob Moreno, *Fondements de la sociométrie* (traducción francesa de Lesage y Maucorps), P.U.F., 1954.

que la emplean en sus clases, a veces desde las preescolares. Mediante un juego de preguntas sencillas, ofrece la posibilidad de hacerse una idea precisa del «estatuto sociométrico» de cada cual, delimitar los subgrupos, poner en claro los sentimientos sociales, elucidar finalmente el problema siempre complejo de la intersubjetividad.[17] Es fácil comprender que los pedagogos adheridos al cambio institucional consideren con atención todo lo que pueda ayudarles a comprender lo que ocurre en sus clases: la obra de Moreno se cita en la bibliografía sumaria de *Vers une pédagogie institucionnelle* de Vasquez y Oury, y la palabra «grupos» es probablemente la que obtiene el índice más alto de empleo en las publicaciones en esta materia.

La psicología de Rogers

Teniendo en cuenta lo que precede, cabría extraer la conclusión de que la pedagogía institucional reclama sobre todo que se conozca bien el estatuto psicosociológico de los alumnos en clase a fin de dirigirlos mejor. Era imposible que no surgiera la idea de una primera utilización de la dinámica de los grupos con fines autoritarios «directivistas». Apresurémonos a decir que semejante interpretación resulta indignante para los liberales; hay dos palabras predilectas que traducen su desprecio a este respecto: «manipulación» y «recuperación». En realidad, lo esencial del debate gira, por lo contrario, en derredor del concepto de «no directividad»; y aquí es donde interviene el psicólogo norteamericano Carl R. Rogers.[18]

En la medida en que es posible comprender un pensamiento tan desconcertante por su novedad como el de Rogers (y la menor de sus paradojas es que esa novedad consiste en un retorno a la virginidad original), puede decirse que el mismo se organiza alre-

[17] Véase Georges Bastin, *Les techniques sociométriques,* P.U.F., y Mary L. Northway y Lindsay Anne Weld, *Sociométrie scolaire* (traducción francesa de Jidouard), Editions Universitaires, 1964.

[18] Carl R. Rogers, *Psychothérapie et rélations humaines,* 2 vol., Nauwalaerts, París. 1962. *Le dévéloppement de la personne* (traducción al francés de Hérbert), prefacio de Max Pages, Dunod, 1967.

dedor de los siguientes puntos centrales: creencia en un núcleo de tendencias homofílicas que existe en cualquier ser humano, pero algunas veces resulta difícil hacer emerger porque la sociedad las ha pervertido en mayor o menor medida, o las ahoga en una escoria «inmoral»; negación de relaciones terapéuticas o educativas útiles cuando se establecen en una situación de verticalidad jerárquica, o un «ser fuerte» pretende ayudar a un «ser débil» permitiéndole beber de su depósito personal de ciencia, experiencia o salud psíquica. En cambio, firme adhesión a la idea de que el hombre puede facilitar a su semejante las necesarias tomas de conciencia por la aceptación incondicional, libre de todo juicio de valor, y la atención benevolente «enfática», es decir, basada en la reciprocidad del acogimiento; creencia, finalmente, en que el ser humano no puede progresar sino partiendo de un umbral en que se sitúe en la autenticidad de su persona respecto de sí misma y de su ambiente.

Rogers se presenta, pues, como un psicólogo leal, optimista, generoso, y a la vez extremadamente liberal puesto que su sistema se apoya en la idea de la no directividad. Afirma que no sirve de nada, a largo plazo, mostrarse o actuar de modo diferente de como se es; sabe que su intervención será tanto más eficaz en la medida en que logre escucharse y aceptarse a sí mismo;[19] considera al hombre un ser «incorregiblemente social» en sus deseos y asegura que «no existe ninguna bestia dentro del hombre»;[20] se subleva, por consiguiente, a la vez contra la «tradición protestante» y el freudismo que hace del ello «la caverna de los demonios que conducen al incesto, al asesinato, y a otros crímenes...». Quiere que el hombre se libere de las actitudes malsanas inspiradas por el deseo de complacer o por los *slogans* que empiezan por «debo...», y que se encamine, por lo contrario, hacia la autodirección, la movilidad..., «la apertura a la experiencia, al acogimiento de los demás, a la confianza en sí mismo..., la creatividad, en fin...»[21]

Desde el punto de vista de la psicología y de la moral, el rogerismo plantea una buena cantidad de problemas que no hemos de

[19] *Le développement de la personne*, pp. 15 y ss.
[20] *Op. cit.*, p. 86.
[21] *Op cit.*, pp. 121 y 147.

examinar acá. Diremos sin embargo que lo que nos llama la atención es la convergencia de las direcciones adoptadas actualmente por las psicologías de orientación filosófica: los temas que allí se encuentran son siempre los del retorno a la naturaleza sana, de la aprehensión global de los fenómenos, de la libertad y la creatividad. La propia escuela oficial se inspira en ellos; tanto más, la pedagogía institucional cuya audacia no le va en zaga a la psicología rogeriana.

Por lo demás, existe una pedagogía sugerida por Rogers[22] y nos reencontramos aquí con el conocido proceso de extrapolación, siempre peligroso, que consiste en inducir una teoría general a partir de experiencias terapéuticas. Cualquiera que sea su validez, la pedagogía de Rogers, o pedagogía de la relación, se elabora partiendo de comprobaciones amargas sobre la indigencia de la creatividad norteamericana. Rogers se pregunta por qué los Estados Unidos se ven necesitados de importar ideas europeas (sin preguntarse, por otra parte, por qué milagro esas ideas surgen en medio de una organización escolar más tradicional que la que él conoce). Preconiza como remedio «el contacto con los problemas», volviendo así a la pedagogía del interés, de la motivación, «la autenticidad del docente» que él llama su «congruencia», «la aceptación y la comprensión» de alumnos y estudiantes, la actividad del maestro que propone (las exigencias las impone la vida), la búsqueda del desarrollo de relaciones, «de un clima que conduzca a un conocimiento autónomo, personal y auténtico»... y podrá observarse que, si con ello estamos en la línea de la Educación Nueva (piénsese en particular en Cousinet), la pedagogía rogeriana acentúa aún más su liberalismo, lo que constituye a nuestro modo de ver la característica más destacada de la pedagogía institucional (cf.: *La libertad de aprender).*

Lo político

Finalmente, es obvio que la pedagogía institucional encuentra en ciertas corrientes políticas fuertemente revolucionarias un apoyo lo-

[22] *Op. cit.,* pp. 206 a 214.

gístico que vivifica sus esperanzas. Como opción pedagógica no está ligada a ningún partido; por otra parte cuenta con la adhesión de hombres cuyos ideales son a veces contrapuestos y que no pertenecen a la izquierda sino en la medida en que se entienda por tal un movimiento generoso en favor de la liberación del hombre, contra todas las injusticias. Los comunistas la reprueban, ya veremos por qué, y si los llamados izquierdistas la acogen con gusto, no ha faltado un autor que denuncie en la empresa de los pedagogos institucionales «una forma nueva de utopía».[23]

Esto no quita que estos últimos tomen del marxismo la siguiente enseñanza fundamental: no existen, para los marxistas, verdades eternas; la teoría platoniana de las ideas inmutables que guían a los hombres en sus proyectos de organización del mundo es errónea y peligrosa. Lo cierto es que resulta posible poner en evidencia «ciertas formas comunes de la conciencia social» que por lo demás son completamente precarias. En realidad (y aquí está exactamente el punto de contacto), «toda vez que hay una modificación en la situación de los hombres... se produce también un cambio en sus ideas» (Karl Marx).

Dado que está fuera de toda duda que la sociedad actual ha de sufrir considerables transformaciones para alcanzar una forma mejor, es posible aplicar el principio precedente comenzando por las células de base que son las escuelas, las clases y hasta las familias. La «pose» de este gesto se justifica entonces no solamente en nombre del profetismo bergsoniano que evocáramos antes, sino también por la poderosa virtud de la dialéctica marxista. Como primer periodo de la revolución, entraña una modificación de las mentalidades que, a su vez, modificará el curso de las grandes instituciones. No se necesita más que abrir los ojos para advertir que el procedimiento descrito cuenta hoy con una adhesión universal... Con todo, la pedagogía institucional no hace más que un tramo del camino junto con el marxismo: mientras éste encamina la empresa revolucionaria hacia una meta bastante bien determinada que es la sociedad sin clases sociales, aquélla, inspirándose en la no directividad, preconiza la «autogestión», concepto de contornos más vagos, que

[23] M. Eliard en *Homo VIII,* artículo en la Facultad de Letras de Toulouse.

comprende la capacidad de cambio, la creatividad y, para M. Lobrot, por encima de todas las cosas, la destrucción de la burocracia. Este mismo autor se esfuerza, por otra parte, por demostrar que una autogestión de inspiración marxista, como en la experiencia yugoslava, conduciría directamente a la sustitución de una burocracia por otra. Es menester, pues, hacer una obra de imaginación..., esa imaginación que incansablemente reclaman tantos otros autores como Pierre Emmanuel o Didier Piveteau[24] y que los revolucionarios de 1968 querían ver llegar «al poder».

Por más que, repitámoslo, los autores no estén de acuerdo sobre el camino que ha de seguirse, la toma de conciencia sobre los nexos orgánicos poderosos entre pedagogía y política aparece como el lugar geométrico de sus ideologías. «Hay que comenzar por la Escuela. La sociedad de mañana se logrará por la Escuela, o no se logrará», escribe M. Lobrot como conclusión de su libro. Que los teóricos de las revoluciones políticas inspiren la estrategia de los pedagogos preocupados por las reformas sociales nos parece inobjetable: el intercambio se realiza por otra parte en un nivel tan elevado de especulación, que autoriza múltiples convergencias. Que la pedagogía institucional es algo muy diferente de una Escuela Nueva que enriquece la gama de los «métodos» de modulación originales, es cosa que nos parece aún más evidente: por el contrario, alimenta altas ambiciones que sólo parecen ingenuas a los ojos de quienes han olvidado la influencia del *Emilio* y del *Contrato social.*

Tales son las influencias generales que actúan sobre el nuevo proyecto educativo. Es interesante que examinemos ahora sus diversas ramas: hemos de recordar al hacerlo algunas veces orígenes pedagógicos que ya nos son bien conocidos.

De la teoría a la práctica

Al precio de una reducción esquemática a los mínimos factores comunes, es posible distinguir en la actualidad tres puntos principales de aplicación de la pedagogía institucional francesa.

El primero, que no es pedagógico sino en sentido amplio, se refie-

[24] En *Orientations,* núm. 13, octubre de 1964, *Plaidoyer pour l'imagination.*

re a relaciones psicoterapéuticas organizadas primitivamente, desde 1953, en un instituto médico-pedagógico. El segundo toca directamente la acción escolar, por un lado en la enseñanza pública por un resurgimiento de la primera experiencia, y por otro lado en la enseñanza católica. El tercero, el más importante, se refiere igualmente a la escuela con las aspiraciones que ya se conocen: goza del concurso de teóricos numerosos y prolijos.

En los inicios de la psicoterapia institucional se encuentran los nombres de dos médicos psiquiatras, los doctores François Tosquelles y Jean Oury.[25] La idea básica de esta terapéutica es que la curación de los pacientes debe obtenerse tomando a su cargo a cada paciente la institución entera; es decir no solamente el médico mismo, que sin embargo debe conservar el control de la situación, sino todo el personal y hasta los demás pacientes en vías de curación. Ninguna institución médica es terapéutica en sí misma; a pesar de los esfuerzos emprendidos para la humanización de los hospitales psiquiátricos, subsiste una diferencia esencial entre una terapéutica vivida en un ambiente que permanece neutro, dejando de lado las iniciativas espontáneas, y una terapéutica en que toda la institución asume conciencia del papel activo que le toca desempeñar.[26] En este segundo caso, el «ambiente favorable» (vieja noción pedagógica) actúa como mediador entre el terapeuta y el paciente, y esta mediación multiforme ayuda a este último a retomar el contacto con la realidad, cosa que difícilmente se logra cuando la institución es rígida, estructurada, jerarquizada. Todo ocurre como si la «revolución psiquiátrica» de la que fueron pioneros el doctor Tosquelles[27] y el psiquiatra alemán Simon, integrara en una síntesis

[25] El término «pedagogía institucional» fue propuesto en 1958 por el doctor Jean Oury durante un Congreso Freinet. El doctor Jean Oury es hermano de Fernand Oury, maestro, coautor del libro precedentemente citado.

[26] Este papel activo implica que cada tratante sea capaz de someterse a examen a sí mismo; en particular, que capte las razones de su comportamiento en un ambiente que reactiva sus conflictos personales, y que adquiera conciencia también de la influencia de las estructuras colectivas instituidas que obligan al enfermo a adaptarse a cualquier precio. Es fácil adivinar las analogías que pueden establecerse con la escuela.

[27] François Tosquelles, *Hygiene mentale des éducateur,* Herman, 1963. *Psychothérapie et pédagogie institutionnelles.*

viviente y operativa enseñanzas muy variadas provenientes del psicoanálisis, de la dinámica de los grupos, de la sociología, hasta de la política en el sentido marxista ya señalado.

Ahora bien: la psicóloga Aïda Vasquez y el maestro Fernand Oury [28] no dejaron de señalar, aun provocando «el estupor o el escándalo», que es posible reunir el hospital psiquiátrico con la escuela, desde el punto de vista del funcionamiento de las instituciones. Un hospital puede ser un asilo de enajenados, refugio vacío de toda esperanza (cosa que efectivamente era muy a menudo antes de la reforma vislumbrada desde el siglo XVIII por Pinel y Esquirol), o un establecimiento mucho más digno, con edificios elegantes, en que se practica una medicina de relación terapéutica entre médicos y enfermos, o bien una institución en que el paciente se toma a su cargo por la colectividad, según modalidades bien determinadas; análogamente podrá encontrarse, según los casos, la escuela-cuartel, a veces cercana al tugurio, la escuela moderna en que se practica la vieja pedagogía en medio de un cuadro rejuvenecido, agradable por lo menos para los adultos, y la escuela donde todo concurre para la buena educación de los niños...

El sentido de esta última expresión, naturalmente, requiere precisiones. Examinemos los elementos que proporciona el trabajo de Vasquez y Oury.

Advertiremos allí de inmediato la influencia directa de la Escuela Nueva. La pedagogía de Freinet constituye la plataforma de lanzamiento de la experiencia: aparece, en particular, en los esfuerzos destinados a hacer de la clase un medio de vida placentero, en el que el niño se sienta comprendido, aceptado, ayudado; y correlativamente, en las técnicas puestas en práctica: la correspondencia escolar, los intercambios, los viajes pedagógicos, el periódico escolar, la imprenta (todos ellos elementos de mediación), y la cooperativa escolar, cuya primera finalidad es el aprendizaje de la vida comunitaria. Pero Freinet no es el único proveedor de la pedagogía institucional: los autores hacen referencia igualmente al aporte norteamericano (Dewey, Parkhurst, Washburne) y so-

[28] *Op cit.*, p. 244. Las «actas» de la pedagogía institucional se consignan en un volumen de 768 páginas firmado por estos dos autores y titulado *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspéro, 1971.

viético (Makárenko). No olvidan los «Movimientos de la Juventud Francesa» (Exploradores de Francia, Centros de Entrenamiento en los Métodos Activos, Albergues de la Juventud); y puede decirse que nada de lo que es «educación nueva» les es extraño, por más que algunas veces se vea con asombro que minimizan algunos aportes: nos parece, por ejemplo, que a Roger Cousinet se le dejó sólo la porción congrua. En realidad, es esencial comprender que para estos prácticos un método no tiene más valor que en cuanto transforma afortunadamente la relación entre los individuos.[29] Por otra parte, mal condeciría con estos espíritus independientes que ligaran su suerte al respeto escrupuloso de un dogma pedagógico.

Al mismo tiempo, su pedagogía adopta ciertos elementos de la psicología de los grupos. Pero Vasquez y Oury, en este punto, se muestran bastante reservados: reconocen la necesidad de cada educador de una información suficiente sobre la psicología escolar, la dinámica de los grupos, la sociometría, sin dejar de observar que no tuvieron que esperar los descubrimientos de los psicólogos para advertir, en sus clases, fenómenos vinculados con la existencia de los grupos. Por tanto, mantienen distancia respecto de la psicosociología y sus adeptos. En cuanto a la no directividad rogeriana, sólo toman de ella las actitudes y las técnicas que son moneda corriente en la pedagogía activa, como la expresión, el dibujo, el texto libre; pero desconfían de las extrapolaciones de la terapéutica no directiva, así como de las paradojas rogerianas y de las declaraciones demasiado optimistas del célebre psicólogo. Desconfianza explicable, no sólo por las reservas teóricas que suscita este método (¿será la no directividad la dirección correcta? se pregunta Georges Snyders),[30] sino también por las condiciones en que trabajan nuestros autores: clases numerosas con alumnos jóvenes de ambiente popular que a menudo son niños difíciles.

En cambio, el psicoanálisis siempre está presente en el conjunto de la vida escolar. ¿De qué manera? Vasquez y Oury, que conocen muy bien su tema, tienen perfecta conciencia de los peligros de un

[29] C. Freinet afirmaba él mismo en 1957, con gran modestia, que era a la pequeña imprenta y no a él, que convendría dedicar una estatua. (Citado por Vasquez y Oury, p. 243.)

[30] Revista *Enfance,* noviembre de 1968.

psicoanálisis mal comprendido y de la imposibilidad que existe de aplicar tratamientos psicoanalíticos en la escuela. Descartan, pues, las fórmulas atractivas, pero utópicas, que consistirían en «analizar» a los alumnos y docentes, en formar maestros capacitados para tomar a su cargo la terapia de los alumnos o para psicoanalizar la escuela; pero adoptan la idea de «utilizar las nociones psicoanalíticas para aclarar, explicar, lo que sucede en una clase; lo que presupone ante todo una nueva formulación de las nociones psicoanalíticas en términos de grupos». Por consiguiente, acaban volviéndose hacia la psicoterapia institucional con todo lo que ésta involucra como exigencias en los «intercambios»: intercambios entre los niños mediante la palabra, el impreso, el objeto; intercambios entre los educadores que unan sus esfuerzos para comprender, actuar, y, punto éste en el que hay que insistir, para modificar su propio comportamiento.

Así se precisa su concepción de la pedagogía institucional: «Desde un punto de vista estático, se la define, según ellos, como la suma de los medios empleados para asegurar las actividades y los intercambios de todos los órdenes dentro y fuera de la clase; desde un punto de vista dinámico, como una corriente de transformación del trabajo en el interior de la escuela».[31]

La orientación sociopolítica no está ausente, pero si no constituye en estos autores objeto de un estudio importante, se comprende muy bien que una redefinición de las estructuras sociales y escolares vertería, para ellos, una luz muy nueva sobre las nociones del bien y del mal, de lo justo e injusto, del buen o mal ciudadano o alumno, y hasta de lo normal y lo patológico.

La experiencia llevada a cabo por Daniel Hameline y Marie-Joelle Dardelin es bastante distinta, no obstante semejanzas evidentes.[32] En *La liberté d'apprendre,* como tantos otros, pero con una excepcional capacidad estilística, Hameline procede a inventariar los defectos del complejo socioescolar contemporáneo. Aunque

[31] *Op. cit.,* p. 245.

[32] D. Hameline era «encargado de enseñanza» en las Facultades Católicas de Angers en el momento en que hizo su revolución pedagógica. (Este excelente analista del lenguaje no perdió la oportunidad de ejercitar su humor respecto de esa significativa expresión.) Dardelin, por su parte, enseñaba filosofía en una institución de Caen.

su análisis es sumamente notable, no parece provechoso reseñar aquí sus conclusiones, por lo mucho que ya se nos han hecho familiares (aunque la obra es de 1966 y la primera experiencia se remonta a 1962-63). Esas conclusiones, bastante sombrías, lo conducen rápidamente a la acción, según hipótesis de Rogers, Pages, de Peretti... y que convergen hacia el concepto de no directividad. Como responsable de la enseñanza de filosofía en una clase de muchachos (14 alumnos el primer año y 26 el segundo), opta por no enseñar más filosofía por la decisiva razón de que, según la primera proposición de su axiomática, la filosofía no puede ser objeto de enseñanza.

Asiste entonces al laborioso parto del hombre que el colegial echa al mundo: privado de su médico de cabecera, el «parturiento» cede primero a la inquietud, hasta a la angustia, manifestando por una agresividad difusa el terror de no poder ser dado a luz. ¡Para que comience a vislumbrarse la esperanza entre las tinieblas, habrá que pasar por el Cabo de las Tormentas! Poco a poco, sin embargo, la naturaleza recupera sus derechos, el grupo recupera el gusto por la vida y se organiza: los alumnos proponen temas de exposición; cuando esas exposiciones les resultan decepcionantes, redescubren al profesor y entonces ya no es alguien a quien se dice «piense por nosotros», sino «aclárenos tal problema»: [33] se lo mira en condición de experto y no ya como distribuidor de ordenanzas. Las actitudes han cambiado y el beneficio es inmenso en el plano de la educación. Un segundo año, con un grupo más importante de alumnos, permite enmendar imperfecciones del primero: la alternancia de los trabajos de grupos, de cursos magistrales dictados a pedido, de trabajos dirigidos y de indagación individual asegura el equilibrio de la clase. El profesor observa «una intensa actividad intelectual»: [34] declara que es «profundamente aceptado por un grupo, y de manera sana».[35] Cuando su estado de salud y sus obligaciones como profesor de Facultad lo obligan a abandonar su clase final, sus alumnos desean que el «sistema autodirectivo» se mantenga íntegramente.

En 1964-65, Marie-Joelle Dardelin, por razones análogas, decide

[33] *Op. cit.,* p. 136.
[34] *Op. cit.,* p. 191.
[35] *Op. cit.,* p. 211.

en su clase de filosofía de una institución femenina sustituir la actitud profesoral tradicional por una «puesta a disposición de las alumnas». Se llega gradualmente, como en el caso anterior, a una organización del trabajo que incluye la investigación por grupos, lecturas de autores, exposiciones rápidas de la profesora seguidas de debates: son las alumnas las que hacen estas «proposiciones» y ellas son quienes las modifican cuando se siente la necesidad de ello. De año en año, la profesora se lanza cada vez más audazmente por el camino de la no directividad.

Los resultados obtenidos son estimulantes: los éxitos en el bachillerato aumentan, las relaciones se hacen más humanas, el trabajo se toma en serio; ¡la profesora, liberada de la monotonía de los cursos tautológicos respecto del manual, renace a la esperanza! Algunos inconvenientes, que se derivan especialmente de la resistencia de un pequeño número de alumnas no alteran su optimismo.

Daniel Hameline concluye su exposición deslizándose de la no directividad a la autogestión: ésta es la culminación de aquélla. La orientación política se perfila a partir de allí, y si no se revela con la misma claridad que encontraremos en el caso de M. Lobrot, no deja de estar presente; el autor se inclina hacia una concepción de la «democracia» en la que la autoridad esté distribuida según las necesidades de la vida del grupo y el papel del responsable consista en facilitar la elucidación de los motivos y de las decisiones.

Para conocer esto mejor, especialmente en cuanto a los efectos sociales de la pedagogía encarada, tal vez sea preciso estudiar la tesis de doctorado de Daniel Hameline.[36] Sin embargo, si el autor se muestra efectivamente muy docto en el análisis de las intenciones, en la demistificación de los discursos y en la disipación de las ilusiones, deja un tanto insatisfecho al lector al concluir su estu-

[36] Daniel Hameline, *Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire,* Gauthier-Villars, 1971. Deberán leerse, en el capítulo VIII de esta tesis, las páginas en que el autor denuncia las trampas de la no directividad («la ilusión "no directiva"»). Cuando aludimos a un deslizamiento de la no directividad a la autogestión nos referimos en realidad a una evolución importante: el autor pasa, en efecto, del subterfugio de una capacitación consumada, a pesar de todo, para acreditar la ración de filosofía que requiere el bachillerato, a la exploración (aún llena de zonas de sombra) de una educación recíproca en que el hombre ayude al hombre a colmar sus aspiraciones.

dio con esta observación sobre la finalidad de la educación, observación más rica en incentivos que provista de soluciones precisas: «Educar será, en adelante, hacer que el mayor número posible de personas sea capaz de analizar lo que sucede, de expresar ese análisis, y de hacer que el mismo aproveche inmediatamente a la acción común, en el nivel de los grupos restringidos tanto como en el nivel de la sociedad global».[37] Algunos habrán de encontrar esta fórmula insuficiente, pero ¿debe pretenderse que una filosofía proporcione recetas para la vida (suponiendo que existan); y no es acaso un mérito de la pedagogía institucional el elevarse por encima de sus métodos? «La solución es colectiva», agrega D. Hameline. Ella presupone, en primer lugar, que el análisis institucional convoque a la verdad más allá de los discursos y de los actos de los educadores.

El compromiso en la acción política se manifiesta más firmemente en Michel Lobrot. La tesis esencial de ese autor, repitámoslo, es la siguiente: el mundo está neocolonizado; un sistema inicuo que desemboca en la división de la humanidad en clases sociales consagra el privilegio de las clases acomodadas concediéndoles el derecho a las decisiones. La escuela, emanación de ese sistema social, cumple su función reproductora. Los ensayos de transformación emprendidos en los países socialistas acabaron en fracasos porque se pasó de la monarquía feudal al colectivismo sin la preparación psicológica de las masas. Sólo la escuela, modificando profundamente su estructura bajo el signo de la autogestión, puede asegurar esa indispensable transición...

Nos detendremos en dos aspectos de la tesis sostenida por Michel Lobrot; nos parecen, si no los más importantes, al menos los más originales y, seguramente por ello, los más abiertos a una discusión cuyos elementos nos limitaremos a presentar.

El autor examina y juzga la pedagogía nueva: [38] a él nos referíamos cuando, al reseñar las críticas dirigidas a ella,[39] decíamos que dejaríamos en suspenso las reservas más actuales. Lobrot considera, ante todo, que se han edulcorado las protestas de los autores del pasado, de Rabelais hasta Rousseau, y aprovecha la opor-

[37] *Op. cit.*, p. 229.
[38] *La pédagogie institutionnelle*, cap. IV.
[39] Cf. capítulo IV.

tunidad para destacar su acuerdo con la «educación negativa» preconizada por este último, porque ve aquí «el B.A. BA[40] del no directivismo». Por lo que toca a los teóricos de la Escuela Nueva, les reprocha el carácter abstracto de sus análisis, y sus insuficiencias en cuanto a la noción de interés; insuficiencias que se refieren por una parte a la ignorancia de la dinámica de los grupos, del psicoanálisis y del valor institucional de los actos pedagógicos; y por otra parte, a la dimensión estrecha de una pedagogía que no pasa de «la decisión y la opción». Decir que los pedagogos de la Escuela Nueva no llegaron hasta la autogestión no alcanza, es forzoso destacar que fueron infieles a sus principios, agrega M. Lobrot, que no admite que se establezcan distingos entre interés, capricho, fantasía (cf. Dewey, Cousinet, etc.), ni menos aún que el maestro decida que únicamente «el interés genuino tiene derecho a la existencia». Ya habíamos señalado esta dificultad, pero está claro que acá todo depende de la antropología subyacente bajo la pedagogía. Para un educador consciente de un objetivo educativo preciso, subordinado a una finalidad social conocida, la psicología no puede suministrar más que el punto de partida para la acción; pero para Michel Lobrot, a quien la relajación lo condena a la anarquía, el capricho importa tanto como el interés, en cuanto manifestación esencial, y únicamente la experiencia podrá decidir su carácter eventualmente superficial: se observará que Lobrot no deja de admitir una jerarquía de los intereses, pero a condición de que el individuo sea único árbitro de su validez. Su pedagogía no está inspirada por ningún modelo sociomoral existente, sino que es un camino hacia la libertad, en el sentido sartriano del término.

La Escuela Nueva se definiría entonces, según el autor, como una empresa ambigua dedicada a la renovación de los métodos y no al cambio pedagógico profundo, obtenido, por ejemplo, a cambio de un abandono de todo programa impuesto; Lobrot señala por otra parte que la Escuela Nueva apenas alcanzó a la enseñanza elemental, lo cual es cierto. En consecuencia, aceptará gustoso, en nombre de la pedagogía institucional, cierto número de técnicas de la

[40] Alude al método tradicional de enseñanza de la lectura basado en la síntesis de la sílaba a partir de sus letras, y de la palabra a partir de sus sílabas. (T.)

Escuela Nueva, en especial las de Freinet; y, desde otro punto de vista, las de la enseñanza programada, aunque a condición de que no se plantee como objetivo fundamental «la asimilación de tal o cual conocimiento» sino la preocupación por «hacer surgir, partiendo de los intereses existentes, verdaderos intereses intelectuales que ulteriormente puedan generar el deseo de efectuar aquella asimilación».[41] Exige por encima de todo que se responda a «las preguntas a las cuales —afirma— ninguna doctrina pedagógica se ha dedicado hasta aquí»; las mismas se refieren al papel que debe reservarse en la enseñanza a la iniciativa, a la voluntad del alumno, a la situación del alumno en el grupo, al papel del maestro en un grupo que se dirige por sí mismo, a la situación del docente en cuanto a la vida del grupo (abstención o intervención), al lugar de ese educador frente a las instituciones externas (las autoridades exteriores, las limitaciones legales), a la naturaleza de las instituciones que pueden nacer en el seno del grupo... La continuación del libro está consagrada a la respuesta de estas diversas preguntas.

Michel Lobrot se presenta así como uno de los más celosos propagandistas del derecho de los pueblos de disponer de sí mismos, comenzando por los microgrupos de alumnos y docentes (habla poco de los padres, salvo para reclamar más adelante la desaparición del Padre). No podría sostenerse que Lobrot continúe la idea de la Escuela Nueva;[42] la utiliza en lo que le parece aprovechable, por cuenta de la autogestión. Aboga ante todo por el ejercicio de la libertad creadora y el tono que emplea para afirmarlo permite pensar que la causa lo conmueve por razones que no se derivan únicamente de la ideología abstracta.

Es interesante examinar también la forma en que este autor juzga el psicoanálisis.[43] M. Lobrot no cree en los descubrimientos freudianos que considera como «hipótesis». En lugar de la teoría que

[41] *Op. cit.*, p. 121.

[42] En realidad, también M. Lobrot desconoce la obra de Cousinet. En este punto compartimos la opinión de Georges Snyders, que declara en su ***Pédagogie progressiste*** (p. 94): «Que los no directivistas de hoy no reconozcan esta continuidad (con Cousinet) y que prefieran presentarse en ruptura con la educación nueva es cosa que nos convence; más bien lo vemos como una ingratitud hacia predecesores que se miran como comprometedores».

[43] *Op. cit.*, cap. VII.

identifica, como se sabe, una situación compleja cuyos elementos básicos son el consciente, el preconsciente y el inconsciente, Lobrot prefiere el análisis completamente simple de Pierre Janet conforme al cual un acto es automático o consciente. Acusa a Freud al mismo tiempo de asociacionismo por la explicación que da de la vida psíquica como concatenación de los acontecimientos, y de demonología porque transforma, por ejemplo, en espíritus malignos los afectos rechazados que procuran engañar a su mundo reapareciendo disfrazados. Concluye finalmente que «el psicoanálisis, si se lo desembaraza de sus fantasías teóricas inspiradas por una psicología clásica caduca, no es nada más que la puesta en práctica de un modelo psicosociológico preciso: el de la confidencia...»[44]

Es fácil captar las razones que hacen que M. Lobrot no crea en el psicoanálisis. Supongamos, en efecto, que se admita la existencia del inconsciente: se ratifica con ello de golpe la política de la «impregnación lenta» que es propia de la escuela tradicional y que justifica no solamente las lecciones aburridas, aparentemente inútiles, ¡sino hasta las que se escuchan distraídamente! Si se afirma, por lo contrario, que un acto que no es consciente «se sufre y se siente y ni siquiera se memoriza», entonces no puede existir progreso individual sino en la medida en que la persona lo procura voluntariamente o, como mínimo, recibe con plena «lucidez» la lección de que tiene necesidad. Por otra parte, aceptar el psicoanálisis significa admitir límites de la libertad individual o colectiva; y esos límites son incompatibles con el existencialismo a que implícitamente se refiere el pensamiento de Lobrot.

Pero la refutación del psicoanálisis es tarea ambiciosa que mal podría lograrse con un trabajo de algunas páginas como el de nuestro autor. Freud consagró su vida a emitir hipótesis y a verificarlas; parece fuera de lugar negarle espíritu científico. Hablar de «demonología» a propósito de la dinámica freudiana es exponerse a recibir muy duramente el rebote del argumento, porque del mismo modo capcioso cabría acusar de intencionalidad los deseos, las tendencias o los intereses. ¿Por qué no presentar al interés como un geniecillo que conduce a la persona, con mano firme, hacia un objeto; o por qué no hablar del objeto mismo como de una sirena

[44] *Op. cit.*, p. 179.

seductora? En fin, reducir la terapéutica a una relación de confidencia debe aparecer, a los ojos de quienes la practican, como una idea simplista, radicalmente insuficiente para dar cuenta de la mayoría de las curaciones logradas en clínica psiquiátrica. Un psiquiatra tan clásico como el profesor Baruk admite no sólo el psicoanálisis (con sus reservas, es verdad), sino que hace notar que la antigüedad conocía ya «el papel del sueño y del subconsciente» como aparece, según señala, en los escritos de Moisés.[45]

Pero, exactamente como Juan Jacobo, a través del *Emilio,* seguía la idea que debía desembocar en el *Contrato social,* Michel Lobrot dirige una cruzada cuya meta es nada menos que la reforma de la sociedad.[46] «La autogestión pedagógica no puede ser sino una preparación de la autogestión social. Esta última constituye el fin último.» M. Lobrot expone ante todo largamente lo que no es la autogestión: ni una mera cooperación, ni una institución lograda por concesión, ni una burocracia. La auténtica autogestión se apoya en la información de los ciudadanos y en su formación profundizada en cuanto al sentido y al ejercicio de las responsabilidades: ya no se trata, pues, de confiar su destino a representantes elegidos, ni de abandonarse a un sufragio universal que impondría la ley de la mayoría, sino de «participar al máximo» y de «buscar soluciones suficientemente flexibles para satisfacer a todos». La autogestión implica que la administración de los grupos de base, en la escuela como en la industria, escape a la centralización y que los grupos estén constituidos por personas que se interesen en su actividad profesional: de allí la importancia de la elección de esta actividad y la necesidad de una movilidad de organización (formación, «reconversiones», «pluridisciplinaridad»). En la medida en que los individuos adquieran conciencia, lucidez, convicción de que la empresa es efectivamente suya y no del patrón ni del Estado, mejorarán el trabajo. «El riesgo de ausentismo o de holgazanería, que existe, puede evitarse mediante unos pocos reglamentos disciplinarios generales que estipulen limitaciones razonables.» Como puede verse, Michel Lobrot es realista.[47]

[45] Henri Baruk, *Psycroses et névroses,* P.U.F., *Que seis-je?,* p. 126.
[46] *Op. cit.,* cap. XI.
[47] Si no fuera por el temor de incurrir en ironía fácil, evocaríamos a pro-

Todo esto costaría muy caro, evidentemente, pues habría que admitir una disminución de la productividad ligada al aumento del número de reuniones y a las necesidades de la rotación, pero todos sabemos que lo invertido en la formación resulta rentable a largo plazo. Cualesquiera sean los obstáculos, por otra parte, no hay motivo para vacilar: «la autogestión aparece como un ideal», es el único medio para lograr progresos. Es hora, y nada prematura, de preparar sus caminos mediante la acción pedagógica.

Tal es el pensamiento sintetizado de Michel Lobrot... Podemos cerrar ahora este capítulo, probablemente bastante desconcertante para más de un lector: ¡tanto para los que vean con sorpresa a los pedagogos transformarse en dirigentes políticos, como para los economistas que tal vez no queden del todo convencidos de que la autogestión social sea una panacea!

La pedagogía institucional ¿es una buena institución?

La respuesta a la pregunta formulada merecería algo más que unas pocas líneas. Estamos obligados a contentarnos con observaciones esquemáticas.

Hay que observar en primer término que la pedagogía institucional es multiforme: hemos visto, por ejemplo, la de Vasquez y Oury, señalada por preocupaciones educativas y terapéuticas; la de Daniel Hameline, más filosófica; la de Michel Lobrot, con pretensiones políticas. En tales condiciones, a pesar de sus orígenes y orientaciones comunes, se hace muy difícil juzgar en conjunto esas diferentes tendencias. Si en algún caso la reseña de las experiencias nos inspira admiración (las de Vasquez y Oury, principalmente), en otras circunstancias hemos experimentado la sensación de encontrarnos ante historias pedagógicas bastante triviales o, desde otro punto de vista, ante generalizaciones azarosas. Estos dos últimos puntos merecen una explicación.

pósito de esto la caricatura de Jean Jaures por Rebout y Muller. Jaures declara la igualdad de los ciudadanos y la supresión de las terribles condiciones de los mineros de profundidad. Basta de mineros, entonces. Con todo, ya que la necesidad de extraer el carbón subsiste, algunos de los nuevos ciudadanos descenderán a la mina con ese fin, por delegación de poderes.

Existen en la enseñanza primaria, particularmente en el sector privado que por largo tiempo gozó de una libertad pedagógica casi total,[48] numerosas clases en que se practican formas más o menos destacadas de no directividad, hasta de autogestión. Decimos «formas», pero parece lícito hablar como mínimo de educación en la cogestión mediante una pedagogía cada vez menos directiva a medida que, consciente y deliberadamente, el maestro va introduciendo en su clase el espíritu y los métodos inspirados por la Escuela Nueva, pero cuyo aspecto liberal y liberador se ha acentuado nítidamente en relación con las exposiciones que han sido materia de publicación. Esta tendencia se afirma aún más en las clases llamadas (en el sistema francés) «de transición», donde las iniciativas pedagógicas en ese sentido son más que alentadas por las autoridades. Por ello, los maestros de esas clases nunca se sorprenderían al enterarse del contenido de las iniciativas de Vasquez y Oury o de Hameline y Dardelin; por lo contrario, se asombrarían, leyendo a estos últimos, que los profesores de filosofía hayan necesitado tanto tiempo para darse cuenta de que el mejor método para iniciar a los jóvenes en la reflexión sobre los grandes problemas de la vida no consiste sólo en contarles la filosofía. Aprenderán mucho, en cambio, de las consideraciones psicológicas y filosóficas que siguen a las descripciones, y más aún siguiendo el desarrollo del pensamiento de Daniel Hameline tal como se lo encuentra en su última obra.[49]

La pedagogía institucional nos parecería una aventura peligrosa si desembocara en la generalización de la no directividad en las escuelas; ya se ha visto, por otra parte, que a este respecto existen discrepancias entre los teóricos. Aparte el hecho de que no imaginamos muy bien qué puede representar un curso preparatorio autodirigido, pensamos que la generalización de esa práctica, o de la propia actitud psicológica no directiva (en sentido estricto, se entiende) entre los educadores, precipitaría la escuela en males peores que los que padece. Como información, mencionamos que una circular ministerial francesa de 8 de enero de 1971 somete la aplicación de la no directividad a los controles oficiales.

[48] La ley de 31 de diciembre de 1959 que instituyó los «contratos» ha reducido esta libertad.

[49] *«Du savoir et des hommes...»*

También tenemos la sensación, a pesar de la insuficiencia de nuestra información, de que la extensión de la no directividad y de la autogestión al conjunto de la vida económica, social y política de un país procede más de la construcción utópica que del análisis realista de los hechos. No sólo choca con nuestra sensibilidad, sino que se ve contradicha nuestra experiencia de la vida corriente: ¿cómo podrían ser compatibles las fórmulas de autogestión con la administración de un mundo en que los medios de comunicación de masas aumentan, en cantidad y en intensidad, las relaciones entre los grupos, en una nación, y entre las naciones? Desde que se pone uno a pensar en sus modalidades de aplicación, asustan los problemas prácticos que suscita.

Queda en pie que los teóricos de la pedagogía institucional aportan al educador elementos de reflexión perfectamente aprovechables. Sería erróneo minimizar su impacto, tanto más cuando existen asociaciones que agrupan a sus adeptos, y que gozan de buena salud.[50] Si se trata de un docente confirmada la idea de que la Escuela Nueva puede continuarse y mejorarse. Si se trata de una autoridad administrativa, será el tema de la liberalización lo que se impondrá en su espíritu a través de este desvío. En efecto, parece evidente ahora que el poder absoluto del Estado en materia de educación se ha vuelto completamente anacrónico. Concebible en tiempos en que el interés nacional exigía que una oligarquía «aristocrática» tomara a su cargo el destino de los ciudadanos no conscientes ni organizados, el Estado se contradiría a sí mismo negándose a aceptar los resultados cuyo logro se había propuesto como meta. Es importante, entonces, que se conceda un amplio margen de iniciativa a los maestros y a los administradores locales. Hablamos de márgenes de libertad y no de libertad irrestricta, no so-

[50] «Asociación para la investigación y la intervención psicosociológica» (A.R.I.P.). *Pédagogie et psychologie des groupes,* L'Epi, 1964. «Agrupación para la renovación de las instituciones pedagógicas», (G.R.I.P.) (fundado en 1968 bajo el signo de la no directividad). El funcionamiento mismo de la autogestión ha sido objeto de perfeccionamientos técnicos bastante precisos. En *Groupes, organisations, institutions,* G. Lapassade, ya en 1967, fijaba en cinco puntos la conducta a que había que atenerse. Por la misma época (antes de los acontecimientos de 1968) proclamaba sin equívocos su propósito de preparar opositores del sistema social y de situar al maestro «en cierto modo, como un agitador...»

lamente porque no todos los maestros han alcanzado las alturas en que Michel Lobrot y sus escasos émulos entonan sus loas, sino porque además creemos firmemente en la necesidad de una planificación clara sin la cual un país volvería irremisiblemente a la anarquía primitiva.

Sin embargo, que las audacias de nuestros autores no nos asombren, porque aquí llega algo más sorprendente todavía: la idea de la «desescolarización»; en otras palabras, la idea de que es perfectamente posible educar sin escuela, y hasta de que la escuela es enemiga de la verdadera educación. No demoremos más el examen de una tesis tan inesperada.

CAPÍTULO VIII

LA «DESESCOLARIZACIÓN»

Educación y pedagogía

Durkheim enseñaba, como se sabe, que no debe confundirse educación con pedagogía. La educación es una situación consubstancial con la naturaleza humana, de carácter instintivo, y en ese sentido tan inevitable como el cumplimiento de las grandes funciones biológicas. Si el niño es *animal educandum* por excelencia, el adulto por su parte es, por naturaleza, *homo semper educator:* un hombre, por así decirlo, condenado a educar. El hecho de que se distinga entre educación directa, por la acción voluntaria del medio sobre el niño, y educación indirecta, que el niño extrae personalmente del medio, nada cambia en esta situación de inevitabilidad. A ilustrar esto se dedicó en su tiempo Bergson al escribir *Las dos fuentes de la moral y de la religión.*[1]

La pedagogía, por lo contrario, es contingente: aparte el hecho de que —como su nombre lo indica— se refiere solamente al niño, la pedagogía sólo aparece en los casos en que la educación natural se manifiesta insuficiente.[2] Su eclosión apareja de inmediato la de la reflexión docta y todos los problemas de doctrina, a los que acompañan los enfrentamientos de los ideólogos, brotan entonces a

[1] Henri Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion,* 12ª edición, Alcan, 1932.

[2] El mejor ejemplo que puede ofrecerse de este punto es el del origen religioso de la escuela popular a mediados del siglo XVI. Véase el capítulo I.

partir de la pregunta fundamental: «¿qué educación escolar debe darse?»

Observando la evolución de la sociedad humana, podría llegarse a formular una especie de ley: una sociedad de estructura simple se satisface con la educación natural; al crecer la complejidad de la organización social, la escuela como institución aparece como elemento indispensable del mantenimiento y el desarrollo de la civilización; a pesar de ello, al alcanzarse determinado nivel de complejidad y de desarrollo, se asiste a una inversión del proceso y la escuela se presenta en ese momento como un obstáculo paradójico del progreso. Entonces se empieza súbitamente a desear no solamente la desaparición de la escuela estatal y a combatir el principio del monopolio y de la organización burocratizada de las tareas, sino a desear el retorno a una especie de espontaneidad en la transmisión del saber y de las habilidades, cuya primera etapa sería la diáspora de los educadores y la consagración de la iniciativa privada inorgánica. Son éstos, al menos, los deseos de ciertos autores, anhelos fervientes, de carácter revolucionario, cuya temática se nutre también de la crítica de las instituciones actuales y se propone nada menos que una transformación radical de las costumbres sociales y escolares. Tal es la «desescolarización», de la cual ya se comprende que se sitúa mucho más allá de las perspectivas reformistas que, proviniendo de tecnócratas como Louis Armand u Olivier Giscard d'Estaign,[3] se conformarán con el sistema a poco que éste se mejore en detalles; y mucho más allá también de los pensadores que, como Georges Snyders, desean una evolución del acto pedagógico y no solamente orientaciones generales.

Se comprende asimismo que esto rebasa ampliamente los objetivos de la Escuela Nueva, los designios no poco temerarios de la pedagogía institucional, y hasta los proyectos sociológicos avanzados de Bourdieu y Masseron[4] y sus discípulos. En efecto: ¡ya no se trata de transformar la escuela, sino de hacerla estallar![5] Se observará

[3] Louis Armand, *Plaidoyer pour l'avenir,* Calmann-Lévy, 1961, Olivier Giscard d'Estaign, *op. cit., Education et civilisation,* Fayard, 1971. A. Grandpierre, *Une éducation pour notre temps,* Berger-Levrault, 1963.

[4] Cf. *Les héritiers, la reproduction, op. cit.*

[5] Aunque nos mantengamos en este capítulo dentro del sentido original de la «desescolarización», no debe perderse de vista nunca que, en la perspectiva

a este respecto que Bourdieu y Passeron no son adversarios de la escuela en cuanto tal, aunque desean intensamente su modificación. Se trata ante todo, para ellos, de romper por medio de la sobreescolarización de los desfavorecidos el círculo vicioso que condena al proletario al proletariado así como destaca *de facto* al hijo o a la hija del notable. En términos más generales, desean un sistema escolar y social completamente distinto del que conocemos, pero no ofrecen ninguna solución sustitutiva. Los promotores de la «desescolarización» ofrecen al menos la ventaja de proporcionar elementos para una reconstrucción, aunque no pueda asegurarse que la misma responda punto por punto y de manera coherente a los problemas planteados por los sociólogos.

La corriente de la «desescolarización» está representada por autores como Iván Illich y Didier Piveteau [6] que, adhiriéndose uno y otro a la fe cristiana, plantean el problema en términos a menudo idénticos y concuerdan aproximadamente en las soluciones, a pesar de que las situaciones que mejor conocen son diferentes.

Examinemos en primer término la posición de Iván Illich. Illich es el profeta de la «desescolarización» en el tercer mundo. Pretender

de Illich se trata en definitiva de «desescolarizar» toda la sociedad. El título inglés de su obra *Une société sans école* (Una sociedad sin escuela) es *Deschooling society.*

6 Iván Illich fue vicepresidente de la Universidad Católica de Puerto Rico y miembro del *Commonwelth Board* de Enseñanza Superior, encargado de planificar el sistema escolar y universitario de Puerto Rico. Trabaja desde 1970 en Cuernavaca (Morelos), México.

Se conocen dos libros suyos: *Libérer l'avenir, appel à une révolution des institutions* (traducido del inglés por Gérard Durand), Le Seuil, 1971, y *Une société sans école,* Le Seuil, 1971. Ha publicado por otra parte dos artículos en la revista *Orientations,* núm. 33 («La futilité de l'école en Amérique latine», enero de 1970) y núm. 40 («Une phénoménologie de l'école), octubre de 1971), así como dos artículos en la revista *Esprit:* «Pour en finir avec la religion de l'école» (diciembre de 1970) y «Coment éduquer sans école» (junio de 1971), artículos muchas veces reproducidos en otros lugares.

Nacido en Viena en 1926, de padre católico yugoslavo y madre judía de origen español, fue ordenado sacerdote en 1951, tuvo el título de «Monseñor», y optó luego, en 1961, por volver a ser «un simple cristiano».

Didier Piveteau es director y principal animador de la revista *Orientations;* ha dedicado numerosos artículos a la «desescolarización». Es coautor, con Edmond Vandermeersch, de una obra titulada *L'école chrétienne, pourquoi?* (tesis y controversia), Beauchesne, 1969, y de un estudio sobre la crisis del reclutamiento de profesores: *Le vrai probleme de l'école,* Liger, 1968.

«desescolarizar» una nación cuando a duras penas ha llegado a abrírsela a la escuela parece *a priori* una empresa descabellada. Y sin embargo...

La desescolarización del tercer mundo

El fracaso de la escuela, tan evidente para muchos en los países desarrollados, se manifiesta de modo aún más patente en los países que importaron en copia fiel los modelos escolares de las naciones industrializadas. Nosotros mismos hemos podido comprobarlo en África y en Madagascar: la escuela tiene como efecto principal privar a la nación de todos aquellos que alcanzan a instruirse durante el tiempo suficiente para escapar de la vocación agrícola. En lugar de contribuir con el saber adquirido a ayudar a quienes viven en derredor de ellos, los buenos alumnos sueñan con funciones burocráticas, gratificantes en todo sentido, con empleos administrativos y hasta con el alejamiento definitivo lejos de los lugares de miseria. Es cierto que el saber transmitido por la escuela resultaría en gran parte inaprovechable porque es fruto de las culturas occidentales. En Dahomey, hemos oído a un «cooperador» canadiense explicar a sus alumnos locales una página de Anatole France ¡sobre el encanto de los puestos de venta de libros del *Pont des Arts!*

Los responsables de Educación nacional en África son sumamente conscientes de estas dramáticas distorsiones: el tema de las mismas se desarrolla regularmente en el curso de las conferencias internacionales como las de Yaoundé, de Kinshasa o de Nouakchott (1970). Una fórmula seductora ilustró la primera de ellas: «La escuela está entre sus paredes; la aldea está en sus campos».

Un autor, Michel Sauvetre, destaca muy acertadamente que en las escuelas africanas se practica el selectivismo más draconiano. Empleando para su demostración la imagen de la divinidad devoradora, toma el caso simbólico de un país de seis millones de habitantes que puede escolarizar a unos 700,000 niños, sólo deja sobrevivir a 53,000 en la clase de sexto grado, y únicamente a una cincuentena en la enseñanza superior.[7]

[7] En *Orientations,* núm. 39: «Inventaron la escuela, y después la adoraron».

Pero hay razones para creer que en África la tendencia a la intelectualización de la escuela, latente desde la colonización, se ha acentuado con el acceso de los países a la idnependencia. En 1944, al término de un viaje al África Occidental Francesa, Emmanuel Mounier (que habría de dedicar un libro al tema «El despertar de África»)[8] escribió lo siguiente:

«Francia podría haber envidiado las escuelas rurales africanas, donde la enseñanza de una agricultura racional y el desarrollo de una cultura campesina debían alternarse con la formación escolar. Aquello era el sentido común en su mejor forma.» Desgraciadamente, agregaba: «Al acceder a la cultura escrita, los negros tienen una fuerte tendencia a creer que cualquier otra cultura es una cultura de segunda clase. Por exigencia de los representante negros, estamos por suprimir la escuela rural de África, cuando lo que deberíamos hacer es extenderla a los campos de Francia *(sic)*...»

El mismo año, 1944, la Conferencia de Brazzaville observaba con cierto desencanto:

«Parece carente de objeto continuar debatiendo si la enseñanza profesional o manual es preferible a la enseñanza intelectual, si ni una ni otra penetra en la masa ni le enseña a vivir mejor. Esa enseñanza de las masas, que proporcionaría al conjunto de la población una fórmula de vida más productiva, más sana, mejor, está todavía por crearse.»

La requisitoria que pronuncia Illich contra la enseñanza capitalista trasplantada en América Latina no deja lugar a réplica. El autor la ve como una «vana empresa».[9] Las esperanzas suscitadas por la escolarización del tercer mundo demostraron carecer de fundamento: en lugar de la promoción colectiva que se esperaba, se presenció el nacimiento de una nueva sociedad feudal. Al consagrar el mito del éxito escolar como garantía de la utilidad social, el sistema no sólo condena a quienes no alcanzan los diplomas sino que cierra el camino de otras modalidades de éxito y culpabiliza a los ciudadanos que fracasan. El precio de su fracaso es, entonces, la marginación social. «La América Latina contemporánea —juzga Illich— no tiene mayor necesidad de escuelas que de vías férreas»

[8] *L'éveil de l'Afrique*, colección *Esprit*. Le Seuil.
[9] Illich, *Libérer l'avenir*, capítulos 8 y 9, y artículos citados.

puesto que apenas está saliendo de la agricultura primitiva. La escuela, en la forma que asume, nació en la civilización industrial y sólo se justifica en ese contexto: los pueblos en vías de desarrollo están desgraciadamente muy habituados a ello. Se los ha inducido a creer en la promoción por medio de la escuela y ya no comprenden que el camino del progreso pasa por formas más sencillas, más informales, menos intelectuales, menos selectivas, de educación popular. Así como un autobús o un camión resultan infinitamente más útiles para todos, en el estado actual de las cosas, que un vehículo individual y carreteras bien asfaltadas, también el menor esfuerzo de conjunto por la educación agrícola se manifestará siempre mucho más precioso que la creación de escuelas oficiales costosas que sólo aprovecharían a un pequeño número de privilegiados, que en definitiva serán los únicos que sortearán sus obstáculos.[10] «La escuela es un fardo», «el precio de la escolarización no es menor que el del caos»... Hay que admitir, concluye, que la escuela es como una «vaca sagrada» que uno no se atreve a destruir y que sin embargo representa el más peligroso enemigo de la educación democrática...

Illich llega algo más lejos en la elaboración de soluciones concretas.[11] En su opinión, la revolución educativa debe guiarse por algunos principios simples. Ante todo, es preciso liberar el acceso a los «objetos educativos» actualmente monopolizados por algunas personas o instituciones. Bibliotecas, laboratorios, máquinas, computadoras, ordenadores, libros o jardines botánicos, deben ponerse sin

[10] Cf. el punto de vista de un «cooperador» en África (en *Messages du secours catholique,* de octubre de 1971): «Cada vez que se trata de la ayuda al desarrollo, todos imaginan la implantación, en un país retrasado, de aparatos y estructuras de la técnica occidental más evolucionada. Pocos comprenden que, en la mayoría de los casos, no se trata en absoluto de hacer que el tercer mundo aproveche "nuestros" descubrimientos, sino más bien de ayudarlo en la invención de sus propios medios... Los Sara, habitantes del Chad meridional, están en la etapa de la introducción de la tracción animal. La revolución agrícola, ante sus ojos admirados, se expresa en el hecho de que pueda hacerse trabajar a los bueyes, uncirlos, hacerlos avanzar en línea recta, hacerlos obedecer, y en que por estos medios se logran rendimientos muy superiores a los que procura el trabajo manual con el azadón...» Y el autor concluye afirmando: «Formar boyeros y domadores no es ninguna cosa espectacular, pero no existe nada más útil».

[11] En *Esprit* de junio de 1971, y *Libérer l'avenir,* capítulo 6.

reservas al servicio de todos, en todo momento y no sólo en las oportunidades previstas a ese efecto durante el curso de los estudios y bajo control de los iniciados. Después, se debe liberar la participación de las competencias asegurando el derecho de enseñar o de ejercer los talentos conforme a la demanda: por hipertrofia de la noción de diploma, explica Illich, «las escuelas organizan la falta de personas calificadas». En tercer lugar, la creatividad popular requiere ser desarrollada: se deberá liberar los recursos críticos y creativos de la gente permitiéndole convocar a sus iguales y efectuar reuniones, cosa que desgraciadamente se reservan cada vez más las instituciones que pretenden hablar por el pueblo. Finalmente, se impone la necesidad asimismo de liberar al individuo de la necesidad de amoldar sus deseos a las posibilidades que ofrecen las profesiones existentes. Debe haber «la oportunidad de aprovechar la experiencia de los pares y de confiarse al profesor, al guía, al consejero, o al terapeuta de su elección».

«El abandono de nuestra actual estructura profesional podría comenzar por la supresión del maestro de escuela.» Por otra parte, «el estallido de la escuela se producirá inevitablemente; ese fenómeno sorprenderá por su rapidez: no es posible retardarlo más, ni es preciso provocarlo porque ya ha comenzado».

«Confío —declaró Illich en un discurso pronunciado en 1969, durante una ceremonia de fin de año en la Universidad Católica Ponce, en Puerto Rico— que los nietos de ustedes vivan en una isla donde ir a clases no sea más necesario que ir a misa en la actualidad.»

¿Es tan sencillo el problema? No puede pensarse en rebatir en bloque los argumentos de Illich, mejor situado que nadie para apreciar la situación; su vehemencia resulta comprensible, y algunas soluciones teóricas que propone pueden apoyarse, en la medida al menos en que contaran con el acuerdo de los principales interesados y bajo reserva de un examen más profundo que suavizaría sus modalidades. Por lo que respecta a la educación, creemos en el papel beneficioso de los monitores y los asistentes benévolos: la función de los poseedores puede consistir en auxiliar en las microrealizaciones. Los medios audiovisuales también se prestan para fa-

vorecer la promoción colectiva, pero como cabe esperarlo Illich los asigna al pueblo y no a la oligarquía.

Pero, ¿no resultaría imprudente pensar únicamente en los progresos de corto plazo? El «nihilismo cultural» de Illich ¿se justifica de otro modo que como las brutales indicaciones de un electroshock?[12] La evolución de un país nunca se realiza por un progreso continuado y homogéneo, sino más bien por una serie disarmónica de conquistas, con unos individuos siempre alejados de los otros. A largo plazo, la educación postula la escuela.[13] No hay duda de que conviene adecuar su tipo, forma y duración a las circunstancias locales dentro de un espíritu de gran liberalismo y demostrando imaginación; pero la escuela en cuanto servicio social, con sus metas simples (leer, escribir, contar), con sus maestros y las saludables restricciones que éstos imponen, nos parece indispensable y una garantía del porvenir. El error consiste en creer que el acceso de un país a la condición de los llamados «desarrollados» sólo puede lograrse recorriendo, humilde y lentamente, todas las etapas que antaño hubieron de franquear las naciones más evolucionadas. Los medios de comunicación modernos han revolucionado la historia. Lo que hay que combatir no es la escuela, sino la inadaptación a la escuela. Se comprueba además que el término «desescolarización» ha sido mal escogido y que sólo se justifica por cierto teatralismo: debería hablarse más bien de una distribuición de las tareas educativas.

Por otra parte, ¿quién podría pretender que la cultura distribuida por la escuela no responde a ninguna expectativa? ¿Y quién, sobre todo, podría demostrar su inutilidad? El mundo occidental, lentamente forjado por siglos de humanismo, vivificado por la civilización cristiana cuyo tema central es la dignidad de la persona humana, aureolado por el prestigio de un éxito que

[12] Illich declara creer en la cultura; lo único que pretende cambiar son las vías de acceso a ella. Pero un análisis objetivo de sus escritos genera el escepticismo sobre sus verdaderos propósitos.

[13] Cf. capítulo I. Se advierte la utilidad del punto de vista histórico; el conocimiento del pasado es una base imprescindible de reflexión: pensamos, en particular, en la definición de una función de monitorado... En la medida en que subsisten entre los hombres islotes de «Antigüedad» y hasta de prehistoria, sería presuntuoso ignorar las innovaciones de quienes nos han precedido.

por otra parte consagra, contra las apariencias, la impugnación que ha engendrado, posible signo de su victoria, ¿no es, por lo contrario, portadora de un ideal que puede seducir al hombre más humilde, más allá de sus dificultades cotidianas? Al responder a sus aspiraciones más ocultas, que también son las más nobles, le abre el camino hacia más allá de sus luces. No debiera haber necesidad de recordarle a un hombre como Illich que no sólo de pan vive el hombre.

Tampoco es seguro que sus ataques virulentos se encuentren justificados por el examen objetivo de una situación cuya complejidad nos imaginamos sin dificultad. Al menos aventuraremos la hipótesis de que la más mediocre de las escuelas, la más alejada de los problemas que la vida plantea *hic et nunc,* lleva en sí la suficiente generosidad para que se le acredite el mérito de una cierta utilidad social. Para decirlo sin reservas, el ardor destructivo de Illich parece a veces poco científico: todas las soluciones que preconiza merecen ser examinadas, y sobre todo las que aluden al orden social concreto; pero es muy difícil adherirse con entusiasmo al conjunto de sus objetivos revolucionarios. Por otra parte, ¿lo desea él? «Mis adversarios —declara al *Nouvel Observateur*— no tienen sentido del humor.»[14]

Cabe todavía preguntarse qué sucedería en el caso de que, como lo anhela Illich, se librara con éxito el combate «contra la escuela pública y gratuita en nombre de la genuina igualdad de oportunidades ante la educación». ¿Quién enviaría a sus hijos a la escuela primaria (o su equivalente), y sobre todo, quién no los enviaría, o sólo irregularmente? ¿De qué modo se lograría individualizar la enseñanza en una medida suficiente para responder a una demanda fundamentalmente irregular? ¿Cómo se tendrían en cuenta los intereses y los «periodos sensibles» de los pequeños? Y además, ¿cómo puede aparecer el interés si ningún estímulo lo suscita? *(ignoti nulla cupido).*

La multiplicidad de las opciones y de los lugares de la educación hecha a pedido ¿no crea el riesgo de acentuar las diferencias entre las clases sociales? El desarrollo anárquico de la cultura ¿no tomará a menudo rumbos contrarios al interés común? ¿Se

[14] *Le Nouvel Observateur,* núm. 370, 13 de diciembre de 1971.

logrará evitar el embaucamiento por empresas pretendidamente educativas destinadas a estafar a las familias y a los niños? El ejercicio incondicional de la libertad respecto de la cultura, ¿no aparejaría un retorno global hacia el ignorantismo?

¿Cómo «desescolarizar» en las aldeas, y hasta en las ciudades pequeñas? ¿Cómo evitar, en las ciudades, las superposiciones de horarios?

¿Es tan fácil reanudar estudios cuando se los ha interrumpido durante largo tiempo? Etcétera.

Nos sentimos más próximos a la opinión de Edouard Lizop,[15] cuando desea para el tercer mundo —que también él conoce bien— no una escuela abierta a la vida, noción que engendra la fastidiosa dicotomía entre escuela y vida, sino lo que él llama una escuela «porosa», que se diluye en la aldea y en la cual «el analfabeto que posee su cultura y su sabiduría participa, como el maestro de escuela, en la formación colectiva de la sociedad».

Cierto es que Edouard Lizop, llevado por su impulso, llegará hasta a lanzar consignas que requerirían reservas que no son sólo de matiz (particularmente ésta: «La escuela no prepara para la vida: la escuela y la vida son inconciliables»).[16] Él mismo lo reconoce. Pero destaquemos sobre todo su reivindicación primordial: distribuir las tareas educativas sin eliminar al maestro de escuela.

La desescolarización en los países desarrollados

Este punto de vista es sostenido con perseverancia por un pequeño número de autores a los que la revista *Orientations* abre sus columnas; al frente de ellos, su redactor principal Didier Jacques Piveteau.

Su pensamiento se nutre por una parte de la crítica de la escuela tradicional, y por otra de diversos ensayos educativos norteamericanos que ellos presentan como soluciones deseables.

[15] Artículo publicado en *La Croix* (París) el 28 de octubre de 1970.

[16] Illich, por su parte, declara: «Todos nosotros hemos aprendido la mayor parte de las cosas que sabemos fuera de la escuela» (en *Phénoménologie de l'école),* lo cual es falso en la mayoría de los casos si se piensa en los conocimientos de base y, en particular, en la lectura.

No nos detendremos en la crítica de la escuela, pues ya conocemos de sobra sus temas. Con todo, es justo destacar que D. Piveteau se ensaña preferentemente con las grandes concentraciones escolares del «segundo nivel», a las que niega todo valor educativo, mientras que conserva cierta consideración afectuosa por las «pequeñas escuelas». Encontrando argumentos en las observaciones personales que le permiten sus numerosos desplazamientos internacionales, gusta de respaldarse en autores extranjeros o franceses sensibles como él a la distorsión visible entre los objetivos escolares y las aspiraciones de los jóvenes. Aprueba a los norteamericanos Denninson y Goodman [17] en sus iniciativas para liberarse de la administración y constituir equipos de profesores competentes; comparte las indignaciones de John Holt [18] que declara que «la escuela es un lugar donde los niños aprenden a ser estúpidos» o, en Francia, la de Sigusse [19] que ve en los profesores secundarios a mediocres adjuntos; ensalza la «libre acción» de Bernard Eliade,[20] que presenta «testimonios y proposiciones para ayudar a la instalación de una educación permanente y popular»; llega incluso a felicitar a un inspector primario, Robert Gloton, cuyas tentativas consisten simplemente en renovar la enseñanza del francés en su circunscripción gracias a un trabajo de equipo, es verdad, en el que en rigor puede verse «la condición institucional de la evolución pedagógica».[21] Al mismo tiempo ejecuta a los mandarines con ingenio y una alacridad de pluma tanto más loables porque representan una excepción entre esos seres atrabiliarios que suelen ser los pedagogos de la impugnación.

Didier Piveteau está convencido de que la escuela ha cumplido su servicio. Le basta como prueba la triste fama de que goza en la opinión pública (la de los jóvenes sobre todo) la función docente, y el bosquejo de un proceso de «desescolarización» en los Estados Unidos. Cita el ejemplo de California, donde el Centro

[17] G. Dennison, «*Les enfants de First street*», Mercure de France, 1970; P. Goodman, *Growing up absurd*, Morel.

[18] John Holt, *Parents et maîtres devant l'échec scolaire*, Casterman, 1967.

[19] Albert Sigusse, *Salauds de jeunes*, Denoel, 1970.

[20] Bernard Eliade, *L'école ouverte*, Le Seuil, 1970.

[21] Robert Gloton, *A la recherche de l'école de demain*, Bourrelier-Colin, 1970.

de Rasberry se pone a disposición de todos los que quieran recibir una educación sin pasar por la escuela. Este centro, y otros, prosperan y florecen mientras «gran número de importantes colegios secundarios de la región de San Francisco ven desertar a sus alumnos día tras día».[22] Didier Piveteau no solamente no experimenta pesadumbre alguna, sino que pide a gritos la muerte de la escuela para que «viva la educación»; y, con ingenio muy parisino, entona la canción *Adieu, monsieur le Professeur!* dándole el sentido simbólico que es fácil imaginarse. En fin, detrás de la reforma «escolar» se perfila la reforma de la sociedad, que Piveteau no corre peligro de olvidar: ambas son inseparables para él, como para tantos otros que ya hemos mencionado.

Naturalmente, muchas preguntas quedan en suspenso con el tema de la «desescolarización». ¿Estamos ante una utopía aún más vana que la que se plantea a propósito de la pedagogía institucional? ¿Se trata, por lo contrario, de la buena nueva, y nosotros estamos ciegos y padecemos de misoneísmo hasta el grado de lapidar a los profetas? ¿No es más que una mera sustitución de etiquetas, que podría hacernos volver a evocar la caricatura de Jaurés por Rebout y Muller? (En lo sucesivo, todas las escuelas se llamarán centros culturales.) [23] Sería agraviar al hombre honrado e inteligente que es Didier Piveteau sospechar que pierde el tiempo dedicándose a hacer buenas farsas. Examinemos más bien las soluciones concretas que propone.[24]

La educación del mañana exige una distribución de los recursos pedagógicos. Sin duda deberán seguir existiendo, especialmente para los niños pequeños, lugares especializados donde estén distribuidos los elementos del saber, pero «esta actividad no será más que una pequeña parte de la acción educativa del porvenir». En otras palabras, el niño, o después el adolescente, irá a buscar la instrucción y la educación adonde ellas se encuentren y conforme a sus inte-

[22] En *Orientations,* núm. 39.

[23] Piveteau replicaría acá que las palabras ejercen una acción directa sobre el pensamiento, cosa que por otra parte constituye una enseñanza de la psicología clásica que los peores conservadores aceptan sin discusión: lo prueba la lucha que libran contra la grosería de lenguaje entre los escolares.

[24] Véase por ejemplo en *Orientations,* núm. 33, «Escuela y política. ¿Qué escuela para qué sociedad?» cf. Illich, *Une société sans école,* Le Seuil

reses; por ejemplo, en un centro cultural, luego en un club de danza, en un taller de pintura, en un teatro, etcétera.[25] Esto evidentemente presupone la existencia de un «menú educativo» muy variado (pero la función crea el órgano) y, por otra parte, una participación familiar y personal que requiere un alto grado de responsabilidad pues los controles serán difíciles (pero ¿no es hora, acaso, de depositar confianza finalmente en el hombre?). Se comprueba aquí que el optimismo de Didier Piveteau no le va en zaga al de Rogers o de Lobrot, sin remontarnos hasta Juan Jacobo.

Consecuencia de este optimismo: la sustitución de la noción de obligación escolar «por la noción de capital cultural puesto a disposición de cada ciudadano por la sociedad, y que él podrá utilizar conforme a sus intereses». Así, en lugar de presentar la educación como un deber que debe cumplirse por mucho que fastidie cuando no se tiene el alma puesta en ello, se hablaría en adelante de un derecho, como hoy se habla del derecho a las vacaciones pagadas o de la libertad sindical. El ciudadano francés, en el estado actual de la legislación, dispondría de un capital de diez años reservados a la educación; y del mismo modo que le está permitido retirarse a los sesenta o sesenta y cinco años o más tarde, tendría la facultad de consumir por ejemplo ocho años educativos iniciales y reservarse dos años para completar su cultura más adelante.

La fórmula es sumamente seductora. Dejamos aquí que el lector haga por sí mismo las reflexiones que se imponen acerca de las modalidades prácticas de su aplicación.

Por lo demás, la imaginación del autor no se detiene aquí. En efecto, no solamente desea la institución de las vacaciones culturales, sino un análogo anticipo sobre el fondo de retiro. «El hombre —escribe Didier Piveteau— trabaja sin interrupción hasta los 65 años, esperando el momento en que podrá gozar de la vida, verse vivir, encontrarse a sí mismo, volver a contemplar, como en la infancia, la tierra que Dios creó y los seres maravillosos con que la pobló. ¡Y he aquí que muere a los 65 o 67! ¿Es esto realmente lo

[25] La subvención del Estado se manifestaría en forma de un «bono escolar» que consagra la libertad de las familias y lleva la pedagogía al sector privado, sin excluir las iniciativas de las Regiones y del Estado.

que queremos? ¿Acaso los progresos de la estadística no posibilitarían la creación de un "retiro flotante" sin causar ninguna catástrofe financiera nacional? (...) Según esta línea de pensamiento, el individuo cuya edad de retiro estuviera fijada en los 60 años, por ejemplo, podría tomar uno o dos años a crédito, anticipadamente, a la edad de 35, 40, 45 años, edad en que está en condiciones de estudiar, de cambiar, de volver a prepararse, sin perjuicio de tener que reintegrarlo después trabajando hasta los 61 o 62 años. Evidentemente, en este caso, arriesga morir a los 59 años y frustrar a la sociedad. Pero ¿por qué esta hipótesis origina sonrisas y en cambio nadie se sonríe ni se escandaliza ante la hipótesis anterior, en que el individuo, la persona, quedaba frustrado por la sociedad?» [26]

En esta forma, según el autor, a la «desescolaridad» corresponde la idea simétrica de una especie de educación permanente cuyo principio muchos aceptan, particularmente entre los docentes, pero cuya realización permanece por el momento en etapa embrionaria.[27] Esta educación permanente podría adoptar muy diferentes aspectos: el de un complemento de cultura necesario para la puesta al día de los conocimientos, el de un aprendizaje cualquiera destinado a ocupar útilmente los ocios o a ejercer una profesión secundaria, el de una nueva capacitación íntegra que permitiría al individuo cambiar de plano profesional durante el curso de su vida. Desaparecerían así las brechas artificiales, establecidas por la escuela, entre joven y adulto, formación y producción, ocio y trabajo, vida activa y retiro...

Más todavía que en el caso de la «desescolarización», las modalidades de la educación permanente, encarada de este modo, origina multitud de problemas. Según la hipótesis que hemos adelantado, se trataría de una interrupción de cuatro años que se

[26] *Orientations*, núm. 33, p. 108.

[27] Aunque debe mencionarse la ley de 16 de julio de 1971 sobre educación permanente: «La educación permanente —se lee en su declaración de principios— constituye una obligación nacional. Tiene por objeto asegurar en todas las épocas de la vida la formación y el desarrollo del hombre, y permitirle adquirir los conocimientos y el conjunto de aptitudes intelectuales o manuales que concurren a su desenvolvimiento, así como al progreso cultural, económico y social».

ofrecería a un trabajador que acumulara dos años de educación dejados en reserva con dos más tomados a cuenta de su retiro... Hay que decir que las opiniones están divididas en este problema. Pero muy oportunamente Didier Piveteau señala que los hábitos sociales han conocido revoluciones bastante más considerables: la de las «vacaciones pagadas», por ejemplo; o, más generalmente, la del «plan nacional de seguridad social».[28] Se advierte, en todo caso, que en el ánimo de revolucionarios como Illich, Piveteau y sus discípulos, las transformaciones de la escuela son inseparables de las de la sociedad. La conexión escuela-sociedad, o escuela-sociedad política, que ya observáramos en Lobrot, reaparece acá con el mismo vigor.

La «desescolarización» ¿constituye buena escuela?

Sería ligereza de nuestra parte, en un libro dedicado a exponer las ideas actuales en pedagogía, pretender juzgar cada una de ellas a fondo. Si ha ocurrido, aquí o allá, que manifestáramos un gusto especial por alguna de ellas o, por lo contrario, que formulásemos reservas frente a otra, nunca hemos pretendido agotar la cuestión. Nos contentaremos con cerrar este capítulo con las pocas observaciones que siguen.

El tema de la «desescolarización» goza actualmente de un favor muy intenso entre todos los que lo oyen desarrollar. Los argumentos presentados por Illich, en particular, pertenecen a la categoría de los que uno fácilmente se reprocha a sí mismo por no haberlos encontrado solo; y una santa cólera se apodera del lector o del oyente cuando se entera que el tercer mundo estaría siendo una vez más víctima de los errores de la sociedad capitalista.

En cuanto a la «desescolarización» en los países industrializados, aparece a la vez como lugar de encuentro de los incontables

[28] En *Preuves*, núm. 7, del tercer trimestre de 1971, Jacques Drouet relata «la experiencia de Yerres, o la cultura en "libre servicio"» Por primera vez en Francia, la escuela, el centro deportivo, la casa de los jóvenes, el centro social, la biblioteca, la casa de la cultura y el centro de promoción social fueron reunidos en un lugar único. Según el señor Drouet, esto pone en tela de juicio la pedagogía, así como la laicidad, la gratuidad y la obligatoriedad escolares.

pedagogos a los que la escuela ha decepcionado y que, además, toman conciencia de que les falta audacia para no echar al fuego los ídolos que habían adorado, y al mismo tiempo como un mito muy apto para devolver la fe y la esperanza en la educación. Así, no bastaba con criticar la escuela; era irrisoria la pretensión de repintar sus blasones: lo que hacía falta era hacerla volar en pedazos en el gran fervor de los ímpetus revolucionarios. Puesto que era una Bastilla, debía sufrir el destino de las Bastillas.

Las corrientes de impugnación relativas a la pedagogía actualmente en vigencia son, pues, al fin de cuentas, reductibles a dos: hay quienes creen en la escuela, y quienes han dejado de creer en ella. Los primeros hacen trabajar su imaginación en el interior de un lugar cuyas limitaciones admiten (la escuela establecida como institución) mientras los segundos, elevando el plano del debate, se ejercitan en una perspectiva «no espacial». Pero, viendo las cosas más de cerca, se acaba por concluir que unos y otros denuncian esencialmente los perjuicios del monopolio estatal atentatorio de la libertad; concuerdan fácilmente en que todo marcharía mejor si los grupos constituidos en la base tuvieran los medios necesarios para organizarse en lugar de recurrir eternamente a la divinidad tutelar cuyos beneficios cada vez les parecen más equívocos. Si es así, teniendo presente nuestra conclusión del capítulo anterior sobre la necesidad de una planificación, la idea que se impone es la de descentralización y regionalización.

La palabra regionalización encierra una parte de nuestras esperanzas.[29] Vale tanto para la administración de los países desarrollados como para la de las naciones en vías de desarrollo. La situación de los países del tercer mundo no justifica, a nuestro modo de ver, el mantenimiento de un monopolio estatal; y menos aún el de un monopolio calcado de los modelos europeos y norteameri-

[29] Pierre Emmanuel, en su libro *Pour une politique de la culture* (Le Seuil, 1971), explica en qué condiciones podría tener éxito la regionalización. Él es quien afirma esto: «El Estado providencial es el Estado vampiro, el que chupando la sangre de todos nunca tiene sangre bastante para todos» (p. 26); y, más adelante: «Al Estado providencial, omnisciente, asíntota ideal de nuestra evolución en el trabajo, corresponde una burocracia que no quiere hacer ni saber nada». Nótese que Emmanuel recomienda la lectura de los textos de Iván Illich «aunque esa lectura irrite» (p. 154).

canos del siglo XIX, ni por razones de eficacia —como lo ha demostrado Illich— ni por razones psicopedagógicas, pues la evolución tecnológica ha renovado la índole de los problemas, ni tampoco, sobre todo, por razones políticas.

Las fórmulas preferibles variarían, entonces, parcialmente según las regiones y según los países; pero en ningún caso debiera aceptarse la dictadura de una administración central. La función de ésta sería esencialmente de información, de estímulo, de coordinación y de asistencia. Así se daría un gran paso adelante en la dirección de una administración más respetuosa de la inteligencia y de la voluntad de los individuos. El ejercicio de las libertades del individuo y del grupo, igualmente variables (la escuela primaria aldeana no es el *Nanterre* de René Lourau) podría conducir a diversas experimentaciones, controladas por la colectividad, que no excluirían los ensayos audaces como los de la «escuela abierta» de Eliade o la «desescolarización» de Piveteau... Aquí nos quedaremos, y los liberales no habrán de reprocharnos que limitemos nuestras ambiciones a informar al lector sin tratar de influir además sobre su juicio.

Existen, además, otras maneras de abrir la escuela. Hemos propuesto dos en la revista *Orientations*.[30] La primera consistiría en utilizar, en horario parcial, los servicios de padres, de amigos o de exalumnos; estas colaboraciones temporarias, y generalmente benévolas, ofrecerían a los adultos que sintieran deseos de hacerlo la oportunidad de participar a su manera en la educación de los niños; y a estos últimos la posibilidad de beneficiarse de los talentos de unos y otros en vez de esperarlo todo de los maestros profesionales. Ésta sería una apertura importante de la escuela.

La segunda conduciría a prolongar los servicios de la escuela mediante su continuación en un centro educativo abierto no solamente a los alumnos sino a todos, jóvenes o adultos, que deseen encontrarse tanto para distraerse como para cultivarse. ¿No es normal que la escuela, equipada para la educación, otorgue más liberalmente sus beneficios? Incluso desde el punto de vista eco-

[30] Núm. 19 de 19 de julio de 1966: «Prospective pour l'enseignement du premier degré» y «Allumons des foyer».

nómico, ¿acaso es razonable no utilizar sus salones más que unas horas por día?

Estas fórmulas sumamente simples, que no desarrollaremos aquí, no agotan las perspectivas; sin embargo, tienen quizá la ventaja de ser inmediatamente realizables. Pero está de más decir que no satisfarán en absoluto a los partidarios de la «desescolarización», a los que les parecerán triviales y socialmente anodinas.

No obstante, y como si se tratara de contrapesar la idea de la «desescolarización», cuya vitalidad se fortalecería en el análisis interminable de los males de la escuela, nos parece conveniente iniciar la última parte de este libro con una exposición de las transformaciones actuales de la susodicha escuela. La controversia abierta más arriba (capítulo III) se cerró demasiado rápido y su conclusión era pesimista. La objetividad nos obliga a reabrir ahora el expediente de la escuela tradicional para mostrar, a esta altura del estudio, la existencia de un movimiento de transformación de la institución escolar, movimiento no subversivo sino técnico, en el sentido de una renovación de los contenidos, y psicopedagógico, en el sentido de un cambio didáctico y hasta de su régimen de relaciones.

IV

EL PRESENTE Y EL FUTURO DE LA PEDAGOGÍA

CAPÍTULO IX

LAS TRANSFORMACIONES ACTUALES DE LA ESCUELA

Cómo se transforma la escuela

Cualquiera que se proponga analizar correctamente la situación actual de la escuela debe evitar ante todo la trampa de la imagen caricaturesca de una enseñanza nacional monolítica, hacia la cual lo lleva insidiosamente el estatuto fuertemente centralizado de esa enseñanza.

Debe, en segundo lugar, convencerse de que la Educación Nacional no constituye un cuerpo totalmente inerte, ni en el nivel de las instituciones, a pesar de su rigidez antes señalada, ni —sobre todo— el de las personas. Tampoco los maestros se presentan ya como robotes obedientes cuya única función fuera cumplir la voluntad de un ministro somnoliento. Se lo afirma a menudo, o más bien se expresan quejas por la falta de libertad; pero da la sensación de que el cuerpo docente tiene mayor propensión a quejarse de las libertades que le faltan que a hablar de las que se arroga. Instituidos *de jure,* los pedagogos se convierten en maestros *de facto* y en eso se asemejan a todos los demás hombres.

En realidad, del mismo modo que pudo comprobarse ya una distorsión entre las instrucciones oficiales y cierta manera de operar en clase, en la que la adopción de automatismos se sobrevalora,[1] también podrá ahora observarse un impulso inverso, en el sentido

[1] Capítulo II.

de una psicopedagogía más moderna, más orientada hacia un objetivo educativo.

No estamos en condiciones de probar mediante estadísticas lo que afirmamos, pero podemos asegurar, apoyándonos en numerosos índices, que los maestros, y hasta los profesores, han sabido encontrar muy pronto el modo de franquear a la vez las coerciones oficiales y las que se derivan del hecho social antes descrito, para ensayar la aplicación de los progresos logrados por las ciencias de la educación. No estamos hablando ahora de los disidentes famosos, como Freinet o Cousinet, en Francia, sino de todos aquellos que, dentro de sus clases, supieron adoptar las iniciativas pedagógicas que les parecían deseables, sin desear sin embargo la revolución. Tal vez sea más fácil observar el fenómeno en las escuelas privadas, cualesquiera puedan ser los vínculos, psicológicos y administrativos, que los ligan al Estado; pero tenemos razones para afirmar que también la escuela oficial ha conocido a los que podríamos llamar los buenos disidentes.

¿De dónde extraían, y de dónde siguen extrayendo su inspiración? Ya se sabe, o se imagina: de entre las ideas movilizadas por la ciencia en general y por la psicología especialmente, así como de los aportes de la Escuela Nueva, en especial de las técnicas que ésta emplea corrientemente. Conviene señalar de paso que en nuestros días sus superiores jerárquicos, los inspectores en especial, ya no contrarrestan sistemáticamente sus proyectos: mucho de ellos, por lo contrario, los estimulan haciendo notar a veces que su impulso de modernización concuerda con el espíritu de los programas oficiales, lo que no es en absoluto inexacto, aun cuando siga existiendo un foso entre la concepción de la escuela tradicional y la de la Escuela Nueva. Pero evoquemos, sin demorarnos más, algunas de esas transformaciones.

Los métodos de aprendizaje de la lectura se han visto vivificados por los aportes, no obstante su divergencia, de Decroly (el método global) y de Montessori (las letras móviles). En materia de lengua materna, y hasta de cálculo, han penetrado en las clases técnicas diversas que se vinculan por la idea central de la enseñanza individualizada, introduciendo en ellas las fichas de trabajo impresas (Freinet) o manuscritas (Dottrens). En el campo de la

historia, la geografía y las ciencias, los maestros han sabido utilizar muy pronto métodos audiovisuales; otros no vacilan en organizar visitas a monumentos, iglesias, museos, talleres de artistas, fábricas. Más recientemente se ha adoptado, en un lado y en otro, la costumbre de hacer trabajar a los alumnos en pequeños grupos (Cousinet) sustituyendo así la emulación fratricida por la cooperación: el programa oficial sirvió de plataforma inicialmente para los ejercicios, pero luego se ha llegado a adoptar temas escogidos por los alumnos. Han visto la luz bibliotecas de clase; con menor frecuencia, se han organizado clubes de coleccionistas. De la Escuela Nueva se han adoptado técnicas como la exposición oral, la encuesta, la correspondencia interescolar, la cooperativa escolar (Profit). Se han tentado los primeros ensayos de enseñanza bilingüe, así como la iniciación en el «lenguaje total» (Vallet) incluyendo en particular una formación en el lenguaje de la imagen fija y cinematográfica.

Estas iniciativas, dispersas y marginales, pero no carentes de interés, se han desplegado poco a poco muy vastamente y continúan expandiéndose. Algunas merecerían conocerse; por falta de «relaciones públicas», permanecen en la sombra. A veces son obra de una sola persona que no choca con la indiferencia ni con la hostilidad de su medio; en otros casos se percibe el nacimiento de un pequeño grupo de investigación y de trabajo que, pedagógicamente al menos, practica la autogestión escolar.

La manera misma de concebir la educación en el medio escolar se ha modificado más ampliamente. Progresivamente, el maestro desciende de su estrado, deja de presentarse como un semidiós, se vuelve más cordial, más afectuoso, más comprensivo... en otras palabras, menos severo, menos exigente también. Los castigos se hacen más raros y pierden todo carácter brutal; se reclama menos trabajo al joven alumno, se hace un empleo más moderado de la memoria y las largas lecciones que debían recitarse de memoria han poco menos que desaparecido, cosa que no deja satisfechos a todos. La pedagogía va definiéndose en cierto modo como una asistencia al niño, un niño que tiende a considerarse más bien bueno que malo, aunque a veces se lamenten los deterioros de la bondad

original... y los maestros imputan entonces la responsabilidad a los padres, que a su vez les devuelven el balón.

Así el foso que separa a los Antiguos de los Modernos se zanja un tanto. Se advierte, en todo caso, cómo las mentalidades van evolucionando.

Lo que falta agregar, para ser precisos, es que en varias oportunidades, durante los últimos treinta años en Francia, los ministros sucesivos de Educación Nacional han procurado hacer evolucionar la escuela en el sentido que propugnan los promotores de la Escuela Nueva, y a veces con energía. Citemos las tentativas más célebres.

En 1938, Jean Zay lanzó la idea de las «actividades dirigidas». ¿De qué se trataba, sino de incitar a los maestros a «sacar provecho de las lecciones pedagógicas y las tentativas que se agrupan bajo la denominación general de "Escuela Nueva"»? Fue mal comprendido, y en conjunto los maestros no manifestaron su necesidad de experimentar.

En 1945 fueron organizados los «sextos nuevos» de los colegios secundarios. El experimento fracasó, una vez más, no por culpa de las autoridades sino porque demasiados profesores manifestaron su escepticismo. La enseñanza secundaria, más aún que la primaria, es fuertemente conservadora. Un autor tan imparcial como Henri Bouchet observa que numerosas circulares (1925, 1930, 1931, 1938) relativas a este sector pedagógico «habrían podido ser avaladas por los educadores nuevos». «Esas directivas —agrega— de haber sido cumplidas rigurosamente habrían podido constituir el punto de partida de una renovación total...» Desgraciadamente, «todo eso quedó en la teoría».[2]

El análisis que podría realizarse de las voluntades no expresadas nos llevaría incluso a sorprendentes descubrimientos. En 1923 un ministro, Paul Lapie, decidió suprimir las clases elementales de los Liceos para evitar el mantenimiento de esa vía paralela especialmente propensa a la segregación. Tropezó con las resistencias de quienes probablemente discurrían, paralelamente, sobre las virtudes de la democracia; y las clases en cuestión continuaron su

[2] Henri Bouchet, *L'individualisation de l'enseignement*, P.U.F., 1948, p. 213.

curso durante cuarenta años más. ¡Si ni siquiera han desaparecido de todos los colegios!

Las mejores constituciones, pues, no siempre son escritas, y las doctrinas oficiales no pueden asimilarse a una especie de narcótico apto para anestesiar el comportamiento de los maestros. Los hechos prueban, por lo contrario, lo que afirmábamos al comienzo de este capítulo: una necesidad irreprimible de libertad y de creatividad encamina hoy a los maestros hacia un estatuto de preceptor-adulto.

El tercio de tiempo y los cuatro lenguajes

Mal que bien, sin perder lo esencial de sus estructuras, la escuela tradicional se esfuerza también por evolucionar en sus propósitos explícitos. Las ruidosas protestas de los estudiantes secundarios y universitarios, las innumerables publicaciones en favor de la renovación pedagógica (sin contar los discursos), los dictámemenes de las comisiones de expertos, en Francia, en especial de mayo de 1968, han incitado a las autoridades a adoptar algunas medidas. Medidas mediocres, se dirá, pero ¿acaso la tendencia conservadora no es tan útil como la progresista para la supervivencia de la civilización?

Observamos ante todo una acentuación del movimiento en favor de la democratización. En Francia, la reforma escolar de 1959 ya pretendía luchar contra la «jerarquía» y dar valor a la enseñanza técnica, en particular con la creación de clases prácticas «preprofesionales». El éxito fue completamente relativo; la opinión pública se mostró sorda, y hubo que modificar el estatuto de las clases prácticas. Algunos síntomas inducen a creer, sin embargo, que el sistema se vuelve menos selectivo; o, por lo menos, que tiende a preservar las posibilidades de cada uno. Mencionemos por ejemplo el desarrollo de los servicios de orientación escolar y profesional, la mayor importancia reconocida a los psicólogos escolares, la reducción del número de exámenes, la introducción de un sistema de notación más elástico, el interés por los expedientes escolares, la práctica más generalizada del sistema de opciones. No cabe duda de que se está muy lejos todavía de la justicia ideal, pero lo que inclina

al optimismo es comprobar que existe esta vez, para el respaldo de estas medidas, una masa nada despreciable de padres y educadores. Hay fundamentos para pensar que se aproxima el tiempo en que cada niño recibirá verdadera ayuda para entrar como puede y como debe en la civilización.

Hay otro signo alentador: la escuela avanza, por poco que sea, en la dirección de la educación. Se hacen esfuerzos, por ejemplo, para la formación inicial y permanente de los maestros (algún día se encarará el problema de su selección). Se comprende que un maestro tiene necesidad de tiempo para cultivarse, y su semana de trabajo ha sido reducida en Francia de 30 a 27 horas. En la medida de lo posible el número de alumnos de las clases se limita a cifras razonables: este punto es capital, y la clase preescolar (antes de los seis años) sigue siendo, desgraciadamente, la pariente pobre. Textos recientes impulsan un poco más a los maestros a manifestar iniciativa. Ciertamente, los progresos aparecen más en el nivel de la escuela primaria, pero ¿acaso no es por allí que debe comenzarse?

Las modificaciones que aparecen en la substancia misma de la enseñanza también dan cuenta de una voluntad de apertura y de adaptación. Se ha comenzado, en 1965, a reducir el número de horas de trabajo de los alumnos jóvenes, no sólo por razones de higiene de vida sino también para aumentar sus posibilidades educativas (extraescolares, hay que precisarlo). Esta medida, si no fue saludada por todos como una demostración de buen sentido, hoy ya no da pie a la impugnación.

En seguida, en 1969, una resolución ministerial disponía que los maestros de nivel primario sustituyeran la enseñanza tradicional de la historia, la geografía y las ciencias de observación, por una pedagogía llamada «de estímulo».[3] Estas actividades de estímulo tenían su origen en las prácticas metodológicas de las clases de sexto y de quinto III (ciclo de transición para alumnos con dificultades), clases que a su vez se inspiraban en gran medida en los modelos surgidos de la Escuela Nueva y organizadas a partir de 1963. Se recomendaba especialmente procurar el interés de los alumnos, descompartimentar las disciplinas, trabajar por consiguiente sobre un tema, y utilizar las investigaciones por grupos, en consecuencia des-

[3] *Pédagogie d'éveil:* literalmente, pedagogía de despertamiento (T).

escolarizar el método. Además, se exhortaba a los maestros a tomar todas las iniciativas útiles para despertar y desarrollar en los niños el deseo de conocer. En otras palabras, una vez más la escuela oficial procuraba abrirse a la Escuela Nueva, como en 1938, como en 1945. Los maestros acogieron bastante favorablemente la resolución sobre actividades de estímulo; en cambio, fueron muchas las críticas que se hicieron a las clases de transición. Pero hay que observar que si esas críticas muchas veces aludían a la insuficiencia de los encarrilamientos profesionales al término de esas clases, muchos profesores y padres se mostraron escépticos respecto de la pedagogía, ¡vista por ellos como demasiado agradable para que pudiera ser provechosa!

Esto no impide a la escuela tradicional seguir adelante en su lenta mutación. Se va llegando actualmente a una pedagogía menos cartesiana y por consiguiente más unificadora. Presentemos como prueba de ello la organización de los tercios de tiempo y la pedagogía de los lenguajes.

El empleo del tiempo escolar, hasta hace pocos años, se parecía a un mosaico; ¡hasta en los casos más sencillos (la división única) el número de casillas que expresaba la diversidad de las ocupaciones semanales pasaba de sesenta! El francés estaba fragmentado en siete partes distintas; en cuanto al tiempo consagrado a cada lección, un pedagogo sumamente escuchado, Leterrier, había llegado a recomendar sesiones de diez minutos para la enseñanza de la historia en el curso elemental. La organización del tiempo en tercios obvia los inconvenientes de la atomización de las actividades. En lo esencial, la jornada del niño se descompone así: un tercio del tiempo para la enseñanza de la lengua materna y de la matemática, otro para las actividades de estímulo, y el restante para la educación física. Estos tercios en realidad son de duración desigual (quince horas para el primero, seis para cada uno de los demás); pero más allá de consideraciones sobre lo extraño de tal aritmética, se reparará en que el horario de la educación física, más importante que en lo anterior, permite comprobar que no se reduce al niño a un simple cerebro.

El perfeccionamiento de los medios audiovisuales,[4] así como

[4] Consagramos el último capítulo a este importante tema.

las tendencias al trabajo por grupos, han hecho surgir la idea de «comunicación», de la que la pedagogía recoge frutos.

En adelante se enseñarán lenguajes, empezando desde luego por la lengua materna, cuyo aspecto «comunicativo» habrá de desarrollarse.[5] Pero el francés, tal como actualmente se enseña en las escuelas, tendrá ante todo que purificarse, adaptarse, transformarse.[6] A esta tarea están llamados los lingüistas, y el público de los educadores empieza a familiarizarse con los nombres de Georges Mounin,[7] André Martinet,[8] Noam Chomsky, cuyos trabajos continúan la obra emprendida por autores más antiguos como Guillermo Humboldt o Ferdinand de Saussure.

Esta transformación de la lengua alcanzará en primer lugar a la gramática, al menos en su concepción de conjunto y sus componentes, y en consecuencia en su enseñanza.

Los especialistas tratan de hacer que la gramática pierda todo aquello que la liga abusivamente al latín (los dos idiomas no tienen la misma estructura). Quieren asimismo liberarla de concepciones antiguas heredadas del siglo XVII y en particular de Port-Royal, que la han paralizado ya sea por el peso de la intrusión de nociones falsamente lógicas en nombre de la Razón, ya por el yugo del «buen uso»...

Transformando el instrumento, no demorará la pedagogía: se realizarán menos análisis y más ejercicios de funcionamiento natural, menos trabajos escritos destinados al dominio de un aspecto fragmentario y más sesiones de lenguaje global... Se hará un mejor uso de la experiencia que el alumno ya tiene de su lengua, y la enseñanza no consistirá ya en construirla lógicamente como si se tratase de un idioma extranjero, sino en perfeccionarla, en darle mayor corrección y riqueza. Al mismo tiempo se emplearán técnicas modernas y activas, incluyendo en especial el uso del disco,

[5] Comisión Rouchette, *Vers un enseignement rénové de la langue française...*, C.P.M., Bourrelier-A. Colin, 1969.

[6] «L'enseignement du français à l'école élémentaire», núm. 47, *Recherches pédagogiques,* I.N.R.D.P., 1971.

[7] Georges Mounin, *Clefs pour la linguistique,* Seghers, 1968, *Histoire de la linguistique,* P.U.F., 1970.

[8] André Martinet, *Eléments de linguistique générale,* A. Colin, 1964.

de la película cinematográfica, del magnetófono, de la televisión, de los medios de comunicación de masas en todas sus formas.

Como cabía esperarlo, semejante revolución no concita la adhesión unánime. En algunos medios conservadores existe el temor de que la nueva pedagogía produzca una degradación del francés más temible aún que aquélla a que asisten, impotentes, los profesores de todos los órdenes. ¡Se reproduce así la querella de los Antiguos y los Modernos que vio enfrentarse a fines del siglo XVII a Nicolás Boileau y Charles Perrault, o las luchas más antiguas por establecer la preeminencia del latín sobre el griego, y después del francés sobre el latín! La historia nos proporciona así algunas razones para pensar que la reforma lingüística y pedagógica se llevará a cabo, pues los Modernos acaban siempre por ganar y el siglo XVII francés dio la prueba de ello en materia de literatura.

La renovación matemática, por su parte, está mucho más avanzada. ¿En qué consiste?

Los matemáticos de la época moderna, desde los trabajos del alemán Cantor (1870), se preocupan por la elaboración de una matemática desempolvada, podría decirse, unificada y capaz de responder a las necesidades de nuestro tiempo. Cantor, apoyándose en los trabajos de Gaus, Gauchy y Gallois, proporcionó al problema general una respuesta decisiva al elaborar la teoría de los conjuntos. Después de él, Henri Poincaré y el grupo francés conocido con el nombre de Bourbaki terminaron de forjar el instrumento cuya calidad planteaba inevitablemente la cuestión de su enseñanza en las escuelas.

La enseñanza de la matemática moderna fue encarada audazmente, a partir de 1955, por diversos autores y esto constituyó en cierto modo un fenómeno mundial. Lucienne Félix y Bréard en Francia, Papy en Bélgica, Gattegno en Gran Bretaña, Wittenberg en Québec, se cuentan entre los pioneros, a los que hay que agregar el nombre de Diénes (primero en Australia, después en Canadá) y luego el de Nicole Picard (en Francia), cuya principal preocupación fue la de imaginar medios por los que la nueva matemática pudiera ser presentada a los niños desde la edad más joven. La matemática llamada moderna penetró primero en la enseñanza de segundo grado y después en la de primer grado; y, en 1972, puede

observarse que si los programas secundarios franceses se encuentran casi totalmente renovados, los de la escuela primaria apenas están simplificados y moderadamente transformados en espera —se dice— de que todos los maestros estén en condiciones de enseñar la matemática moderna. Nos encontramos, pues, en una etapa de transición. No obstante conviene señalar una vez más que los maestros sólo rara vez observan las instrucciones oficiales *stricto sensu*: mientras unos, la mayoría, rebasan las exigencias, otros permanecen en las posiciones tradicionales.

Es imposible resumir en pocas líneas el contenido mismo de la matemática moderna.[9] Nos limitaremos a presentar algunos ejemplos compendiados:

—La noción de conjunto, fundamental, da lugar, desde las clases preescolares, a la representación de objetos (elementos) en una curva ovoidea cerrada, llamada diagrama de Venn. Las transformaciones de la situación permitirán descubrir los esquemas inductores de la adición (reunión de esos conjuntos) y de la sustracción (conjunto comprendido dentro de otro).

—La numeración, tradicionalmente estudiada únicamente en el sistema decimal, se presenta según agrupamientos diversos (de a tres, cinco, nueve, etc.), comprendiendo entre ellos el agrupamiento de a dos o sistema binario, que es el de los ordenadores.

—Del mismo modo, las operaciones se hacen descubrir en las diferentes bases.

—La regla de tres, versión que se creía definitiva de los problemas de falsa posición, resueltos ya por los antiguos egipcios,[10] cede su lugar a un mecanismo más simple fundado en la noción de operador.

—A partir del undécimo año, los alumnos se familiarizan con la

[9] Véase por ejemplo las siguientes obras, entre una bibliografía muy abundante:

—Gilbert Walusinski, *Guide Blanc. Pourquoi une mathématique moderne?,* A. Colin, 1970.

—Renée Polle, *Notions de mathématique moderne,* Delagrave; Z.P. Diénes, *Construction des mathématiques,* P.U.F.

—Roger Gilbert, *L'enfant et la mathématique moderne,* Fleurus.

Véanse asimismo los cursos para la enseñanza de primero y segundo ciclos publicados por Camille Bréard (L'Ecole), Queysanne y Revuz (Nathan).

[10] Según René Taton, *Histoire du calcul,* P.U.F., 1961, p. 89.

noción de simetría, que dispensa las más de las veces de recurrir a los criterios de igualdad de triángulos...

El punto capital, para un educador convencido del valor de ciertas leyes pedagógicas, es que la modificación del objeto debe ser acompañada por una paralela modificación del comportamiento magistral. Una matemática que fuera moderna solamente en su contenido, dejada en manos de un profesor tradicional, perdería su sentido educativo, como en ello han insistido Diénes o Nicole Picard. Desde luego, no estamos seguros de que todos los maestros o profesores lo hayan comprendido bien; pero anotamos con agrado que los textos oficiales los orientan en esa dirección, a pesar de las reservas y hasta de las críticas que emanan de los sostenedores del tradicionalismo, unos calificados y otros menos o nada en absoluto.

El tercer lenguaje es asunto de la escuela de segundo grado (después de los once años). Se trata de las lenguas extranjeras. Considerables progresos metodológicos se han alcanzado en la materia: todavía ayer, el inglés, el alemán, el español, el italiano, se enseñaban como si fuesen lenguas muertas a base de libros; los profesores disfrutaban evidentemente tanto con el desmenuzamiento de las sutilezas de la gramática como con la explicación de los textos literarios más elegantes. No es seguro que al proceder así siguieran las instrucciones oficiales: en realidad, los textos firmados, respecto del inglés, por los inspectores generales Lonjaret, Lebettre o Roger, constituyen, a los ojos de un pedagogo, colecciones de consejos sumamente apropiados... Por diversas razones, a las que quizá no sean del todo extrañas las instrucciones oficiales, la enseñanza ha evolucionado en la dirección del realismo. Si un idioma es ante todo un instrumento de comunicación, hay que conceder mucho a su práctica, oral en primer término, escrita después; de lo cual surge la importancia que asume la conversación y consecuentemente la educación del oído y el uso corriente, aun cuando ello se logre al precio de algunas distorsiones del «buen uso». Lo que el alumno necesita ante todo cuando visita Inglaterra no es traducir a Shakespeare, sino sencillamente entender lo que se le dice y expresarse él mismo en términos corrientes. Esta verdad obvia conduce a los profesores por caminos, modestos sin duda, pero más seguros y en todo caso más eficaces para alcanzar su primer objetivo. En conse-

cuencia la pedagogía evoluciona: por un lado se hará menos gramática y más conversación; por otro, se emplearán los medios audiovisuales cuya forma más acabada está representada por el «laboratorio de lenguas», con sus magnetófonos y sus audífonos personales conectados directamente con el profesor.

Agreguemos que se están emprendiendo ensayos desde la escuela primaria, y hasta la preescolar, para iniciar a los niños en la práctica de una lengua extranjera (método R.E.M.I.).[11] Estos ensayos, aunque de momento dejados al terreno de la iniciativa privada, hablan del interés que se asigna a la abolición de las temibles barreras idiomáticas.

La tecnología, finalmente, representa el cuarto lenguaje.[12] La tecnología es en el mundo moderno lo que la «lección de cosas» era en el mundo de ayer, y manifiesta igualmente la tendencia actual a la globalización. Ayer, el niño vivía en contacto directo con la naturaleza: veía sus cosas y sus animales, y la pedagogía escolar, cuya orientación hacia el racionalismo y la ciencia ya hemos señalado, consideraba que era su obligación ayudarlo a observar mejor, no solamente para comprender la naturaleza sino también para desarrollar en él la lógica y la razón, armas eficaces contra la superstición y el oscurantismo. Capacitado por los ejercicios de observación para abordar la ciencia, se le presentaba ésta en disciplinas compartimentadas, conforme a la óptica cartesiana: física, química, ciencias naturales, descompuestas a su vez de inmediato en sus diversas partes.

En nuestros días, la naturaleza ha retrocedido ante las aplicaciones técnicas de la ciencia: lo que los niños ven no son ya flores, plantas, rebaños, sino automóviles, refrigeradores y receptores de televisión. Parece lógico hacerle comprender, tan pronto sea posible, de qué modo se fabrican esos aparatos y los principios científicos sobre los cuales descansa su construcción; en otras palabras, su tecnología. A la vez, se procurará estudiar el objeto en su contexto y, en particular, en sus relaciones con el hombre: un automóvil, por ejemplo, no es solamente un subproducto tecnológico de la física

11 «Realizaciones para la enseñanza multilingüe internacional».

12 Ives Deforgue, *L'éducation technologique,* Casterman, 1970. (Prefacio del Rector Capelle.)

y la mecánica sino un medio que permite al hombre facilitar y amplificar su desplazamiento natural. De allí, una pedagogía antropocéntrica.

Estos son los cuatro lenguajes. Lamentamos, por nuestra parte, que no se les haya agregado el lenguaje artístico. Por cierto, la educación artística no está excluida de la escuela (hasta existe un bachillerato artístico que ofrece una posibilidad teórica), pero ¿no es significativo que no entre en la lista de los lenguajes esenciales? Por otra parte, ¿no cabría preguntarse si la educación física, a pesar de los progresos realizados, se trata con consideración? En Francia, por lo general, el deporte se subestima; en otros países, se asiste a una «hiperselección» de campeones «representativos» (Alemania Oriental).

A decir verdad, aun teniendo en cuenta la voluntad oficial, no podría darse una conclusión optimista. Los autores más favorables a los proyectos oficiales, como Olivier Giscard d'Estaign, no vacilan en declarar que «una revolución es necesaria, puesto que la evolución ya no basta».[13] Consideran, en efecto, que la evolución es demasiado lenta y choca con «el inmovilismo tradicional de nuestras estructuras y con la resistencia al cambio».

Lo que se advierte, en todo caso, es que se establece un compromiso *de facto* entre las exigencias surgidas de la ciencia por vía hipotético-deductiva y el volante de resistencia que cada ser humano lleva dentro de sí y que le impide deshacerse demasiado rápido de sus tradiciones. Podemos lamentar, con Georges Snyders, que la pedagogía sea «campo de compromisos vagos, sin principios estables».[14] Que este pesar no nos impida al menos elevarnos por encima del fenómeno para comprobar que con la ciencia, sin ella o hasta contra ella, la humanidad progresa. Pedagogos o no, estamos sujetos a la ley de la evolución.

Pero la ciencia está lejos todavía de haber proporcionado toda su aportación a la pedagogía. En el campo de las ciencias humanas, por ejemplo, ¿quién osaría sostener que hemos edificado con carácter definitivo una pedagogía psicológica? Hemos señalado los aportes, directos o indirectos, de la psicología experimental, genética,

[13] *Op. cit.*, prólogo.
[14] Georges Snyders, *op. cit.*, Introducción.

funcional... pero sería incurrir en exceso de optimismo asegurar que la práctica corriente de la escuela ha tomado ya todas sus enseñanzas. M. Dottrens, por ejemplo, que tanto ha hecho por desarrollar en sus maestros el espíritu experimental, consideraba esta afirmación como una escandalosa inexactitud.

Siendo así, quedaría por preguntarnos qué recibimiento y qué destino da la pedagogía escolar a las invenciones tecnológicas; lo que es un modo de preguntarse en qué medida se abre a las aplicaciones de la ciencia que se refieren directamente a los objetos educativos y no sólo al funcionamiento del espíritu.

En apariencia, el tema sólo tiene lejanos vínculos con la psicología; en realidad, está en el centro del debate sobre las transformaciones de la escuela y el porvenir de la educación. Pero tendremos que mostrar que la introducción de las tecnologías en la vida humana es un acto de una importancia considerable.

CAPÍTULO X

LA ESCUELA Y LAS TECNOLOGÍAS

Importancia de las tecnologías

Debemos al psicólogo canadiense Marshall Mac Luhan las explicaciones más originales sobre la influencia de las invenciones tecnológicas sobre la evolución de las mentalidades.[1] La tesis sostenida por Mac Luhan es aproximadamente la siguiente. Se atribuyen por lo general los cambios de mentalidad, en el orden afectivo o intelectual, individual o colectivo, a las ideas generales difundidas por filósofos o por hombres de personalidad excepcional. Es así que la humanidad, al recibir el Evangelio de Cristo, descubrió las nociones de valor, por ende de respeto de la persona, de igualdad y de amor fraternal, que llegan hasta la Caridad (y los cristianos saben que esa revelación es divina); o, en otro plano muy diferente, que la clase obrera tomó conciencia, con Karl Marx, de la existencia de la lucha de clases... Sería fácil multiplicar los ejemplos invocando los grandes nombres que ilustran la historia del mundo. El mensaje que comunica el hombre escogido por el destino ejerce sobre todos una influencia cierta, aunque no sea inmediata y total.

Existe, sin embargo, otra influencia, en la que apenas se piensa, y que según Mac Luhan pesa más aún que la del mensaje; es, sencillamente, la de los medios por los cuales los hombres comunican; en otras palabras, los medios de comunicación (y los medios

[1] Marshall Mac Luhan, *La Galaxie Gutenberg,* Mame-Seuil; *Pour comprendre les media,* Mame-Seuil.

de comunicación de masas, una vez que se consideran los que operan entre las masas). En términos generales, Mac Luhan considera que el medio de comunicación tiene importancia aún mayor que el mensaje, y que la aparición de una tecnología[2] cualquiera no tiene por único efecto la modificación de un modo de vida, sino que actúa sobre el pensamiento mismo de una manera que no resulta menos considerable porque escape al análisis inmediato. Mac Luhan llega así a clasificar las tecnologías atribuyendo a cada una el calificativo de «fría» o «caliente» según involucren o no la participación del individuo. El teléfono se califica como medio frío porque exige una participación instantánea (hay que responder, conversar, imaginar...), mientras que la radio, al no prolongar sino uno solo de nuestros sentidos y no significar que uno colabore, sería un medio caliente. El psicólogo señala también que cada invención tecnológica que tiene por objeto prolongar uno de nuestros órganos sensoriales o una de nuestras funciones psicológicas opera sobre ellos a la manera de un narcótico; pensamos, por ejemplo, que si los maestros de escuela se quejan hoy amargamente de la falta de memoria de los escolares, es precisamente porque los medios de comunicación de masas los dispensan las más de las veces de la ejercitación de la memoria.

La tesis de Mac Luhan está apuntalada por una multitud de observaciones imposibles de resumir. El ejemplo más cautivante es sin duda el que desarrolla en *La Galaxia Gutenberg*: la invención del alfabetò fonético por los fenicios (entre 1500 y 1300 antes de nuestra era) creó entre los hombres el hábito del pensamiento analítico, puntuado y lineal, para advertirlo se debe comparar por una parte las maneras de pensar entre quienes emplean el alfabeto fenicio, entre los que nos contamos, y, por otra parte, entre los pueblos que han conservado los ideogramas o, incluso, entre los analfabetos. El alfabeto, por su constructividad (pues el análisis va a la par de la síntesis), modeló una sociedad de lógica y de progresión aditiva mientras que el ideograma, especie de *Gestalt* global, habitúa

[2] Empleamos la palabra «tecnología» en singular o en plural a fin de mantenernos fieles al vocabulario de Mac Luhan; designa el conjunto de los inventos, aparatos, instrumentos y objetos de toda índole provenientes de la aplicación de un principio científico o de las manifestaciones de inteligencia concreta.

el pensamiento a captar conjuntos en todos los terrenos; más aún, se comprueba que «sin un buen adiestramiento, los analfabetos son incapaces de "ver" fotografías o imágenes de cinematógrafo». Pero el fenómeno de esta mutación se manifiesta más claramente todavía a partir del siglo XV durante el cual Gutenberg inventó los caracteres móviles de imprenta (hacia 1436). El invento de Gutenberg no sólo hizo que Europa entrara en la fase tecnológica del progreso, «fase en la que el cambio mismo se convierte en norma primera y universal de la vida social»,[3] sino que dio a ese cambio dimensiones incalculables, cosa que aparece por cierto en la cultura y en su difusión, pero mucho más todavía en el predominio de hecho asignado a la percepción visual y a la lógica. «Es imposible —escribe Mac Luhan— construir una teoría del cambio cultural sin conocer los cambios de las relaciones sensoriales que resultan de las diversas exteriorizaciones de nuestros sentidos.»[4]

Existía incluso una especie de filtración inesperada entre los fenicios y el pensamiento relativamente contemporáneo por intermedio de Descartes, el más gutenbergiano de los filósofos. En efecto, Descartes aplicó al pensamiento el proceso de descomposición analítica que Gutenberg hiciera sufrir a la escritura. «A partir de Descartes quedan así ligados en un mismo conjunto orgánico: el alfabeto, la imprenta, el Método, la disertación, y la disciplina o materia de enseñanza.»[5]

Del mismo modo se derivarían los efectos del desarrollo de ciertos inventos sobre la cultura y el modo de pensar: la rueda, los caminos, el papel, el reloj... la electricidad. Sobre esto último, Mac Luhan no se arredra de escribir: «Aquellos que se preguntan acerca de los medios de comunicación tendrían la clave de la forma del poder que tienen todos los medios de comunicación, de remodelar las vidas que alcanzan, si sólo quisieran recapacitar sobre el que posee la luz eléctrica de transformar hasta la menor de las estructuras del espacio y del tiempo, del trabajo y de la sociedad».[6]

Ahora bien, estamos viviendo precisamente en una época que,

[3] *La Galaxie Gutenberg,* p. 190.
[4] *La Galaxie Gutenberg,* p. 55.
[5] *Pour comprendre les media.*
[6] *Pour comprendre les media,* p. 71.

por contraste, hace pensar en el siglo xv, marcado por Gutenberg. Mac Luhan reduce en cierta forma la historia de la humanidad a tres tiempos principales: el de la aldea tribal, primitivo, el de la imprenta, y el de los medios de comunicación que conocemos: televisión, aviones de retropropulsión, satélites de comunicaciones, etc. En la aldea primitiva la población, no alfabetizada, se comunica oralmente. Reducidos a la escala de la percepción directa, los acontecimientos se manifiestan ante cada uno en su globalidad casi integral; los sentidos y el entendimiento, requeridos conjuntamente, crean una mentalidad colectiva fundada precisamente en la simultaneidad de las informaciones; el pensamiento personal encuentra escaso alimento en este modo de vida: no se «ve», no se analiza, apenas se reflexiona, pero se capta, se vive intensamente el acontecimiento, se participa en cuanto integrante de la tribu.

Pero he aquí que la imprenta, injertada sobre el alfabeto fonético, liberado del ideograma y de sus acertijos, provoca un «fenómeno de explosión»: no sólo la nueva tecnología crea la condición *sine qua non* de la información personal (la Reforma de Lutero habría sido imposible sin la imprenta) sino que, por su empleo mismo, da al pensamiento hábitos nuevos. En el siglo xvii Descartes puede ya plantear el principio del Método y afirmar dos veces la realidad de su «yo» en la subordinación de la existencia al pensamiento personal: «Pienso, luego existo».

Finalmente, extrayendo su energía de la electricidad dominada, las tecnologías modernas tienden a recomponer la aldea primitiva. Pero esta aldea tendrá ahora las dimensiones del mundo. Es el «fenómeno de implosión», inverso del anterior: gracias a los medios de comunicación modernos, de la televisión al «periódico-mosaico», el hombre del siglo xx está otra vez en condiciones de vivir el acontecimiento en el momento en que sucede. Adquiere entonces conciencia de su pertenencia a grupos de variada composición, y su pensamiento pierde en capacidad de especialización lo que gana en poder de globalización. «¿Acaso no está claro —afirma Mac Luhan— que la traducción actual de toda nuestra vida en esta forma espiritual que es la información podría hacer del mundo entero y de la familia humana una conciencia única?»[7]

[7] *Pour comprendre les media,* p. 80.

Así se ve destacada la importancia de las tecnologías, cuya inserción en la práctica hemos de examinar ahora. Veremos, sobre la marcha, que los hechos no le dan la razón por completo a Mac Luhan, y que el progreso de la humanidad se realiza más bien por una adición parcial de aportes diversos que por la sustitución de un modo de existencia por otro. De cualquier modo, la pedagogía no puede permanecer inerte ante las conquistas de la técnica: influidos ya por los medios de comunicación, en un mundo en que la imprenta ha dejado de ser el vehículo único de la información, los niños deben encontrar en la escuela un procedimiento de instrucción adecuado a su nuevo pensamiento. Con todo, introducir medios audiovisuales en la escuela no constituye una operación trivial, similar a la de reemplazar un manual por otro, sino que consiste en crear las condiciones para una mutación del pensamiento: el interés de los análisis precedentes de Mac Luhan habrá estado, al menos, en hacer reflexionar al educador sobre una posible consecuencia de sus decisiones.

Es legítimo preguntarse cómo será el nuevo pensamiento, pero mucho más difícil resulta contestarlo. Cabe imaginar, sin embargo, una disminución de la capacidad de memoria, compensada por un hábito de recurso a la información almacenada; cabe encarar asimismo una mutación más sutil para el análisis, del proceso de abstracción: la posibilidad de resucitar directamente el pasado mediante la imagen y el sonido, en lugar de recurrir al código fonético que obliga a un gran retroceso, sumamente artificial, respecto del acontecimiento, podría liberar al espíritu de las tareas de creatividad.[8] Esa mutación debe aparejar a la vez una mayor capacidad de participación en cualquier acontecimiento y, por consiguiente, debe perjudicar tanto los hábitos tradicionales de desintegración analítica de lo vivido y lo conocido, como las tareas de especialización. El desarrollo de la información instantánea y total puede tener efectos sobre la organización social y política, así como sobre los procedimientos educativos. Palabras tales como globalización, con-

[8] Interesa observar, en todo caso, la crisis actual de la prensa llamada «de opinión», incluso de los «periódicos» en general. El desinterés por esta forma de impresos en beneficio de los medios de comunicación más modernos debe interpretarse como signo y causa de una mutación del pensamiento que no tardará en producirse.

juntos, indagación, creatividad, señalan ya la tendencia. La introducción en la escuela de la matemática moderna y de las actividades de estímulo en lugar de la enseñanza «alfabética» de la historia, la geografía y las ciencias (cf. capítulo IX) representa un ajuste pedagógico probablemente inconsciente a la aparición de las tecnologías modernas... Respuesta provisoria e incompleta en la medida en que deja en la sombra la mutación previsible en el orden de los sentimientos.

La escuela y las tecnologías

Cuando se compara la situación de las ciencias humanas, particularmente de las ciencias de la educación, con la de la física, la química o la biología, resulta sorprendente la desproporción entre el empleo masivo que estas últimas dan a las aplicaciones tecnológicas de las ciencias y la ausencia casi total de objetos o aparatos mediadores en aquéllas. Ya hemos señalado, en el primer capítulo, que la semejanza entre la escuela antigua y la de hoy desde el punto de vista del equipamiento es notable: el pizarrón, pobre plancha pintada de verde sobre la que se desmigajan tizas para escribir, podría ser el símbolo de esa mediocridad. Es bastante significativo que en 1972 todavía se observe asombro entre los maestros porque se utilice un proyector durante una conferencia. La palabra y la escritura manual siguen imperando en el proceso educativo.

Tratemos sin embargo de hacer un balance leal de las tecnologías introducidas en la escuela. Mencionemos ante todo el bolígrafo, y conste que esto tiene la mayor seriedad. Ha de saberse que el reemplazo de la pluma de acero, versión apenas modernizada de la pluma de ganso (o de cuervo) por el bolígrafo suscitó entre los maestros ásperas polémicas que conmovieron el Ministerio hasta el grado de forzarlo a tomar partido. La equidad obliga a decir que falló un factor del bolígrafo. Pues bien, esto ocurría hacia 1960. En el mejor caso, se encontrará en las escuelas un aparato de proyección fija, un gramófono, un receptor de radio, una copiadora; con mucho menor frecuencia, un magnetófono y un receptor de televisión. El cinematógrafo sólo se usa excepcionalmente, para actividades marginales que no son realizadas por los maestros.

Se desconoce, incluso en la enseñanza secundaria, el «camescopio» (aparato para la proyección de su propia pantalla de películas sonoras); el «episcopio» se emplea rara vez. Los alumnos que quieren aprender dactilografía o el empleo de máquinas de calcular deben dirigirse a la enseñanza técnica (donde en casos extremadamente excepcionales se utilizan pequeños ordenadores). Por excepción, pueden verse pequeños «laboratorios de idiomas» muy bien equipados.

No tenemos la impresión de haber olvidado muchas cosas, salvo quizá las «cajas de enseñanza», pero esto es a propósito. Aclaremos sin embargo que, como cabía esperarlo, las clases mejor equipadas son las que se adhieren a la educación nueva así como las clases de transición, por el mismo motivo: en ellas podrán encontrarse muchos de los aparatos mencionados y, bastante a menudo, la preciosa imprenta de Freinet.

Pobre balance. Se plantea entonces el problema de cómo podrían las tecnologías penetrar en la escuela. Uno de los caminos del futuro previsible parece ser el de la enseñanza programada. Esto último, en efecto, implica un equipamiento material particular.

De Search a Skinner

El principio de la enseñanza programada se apoya en dos ideas esenciales: en primer lugar, presentar rigurosamente, en estricta progresión, las materias cuyo carácter de disciplina de estudio está claramente afirmado; es decir, aumentar lo menos posible la dificultad de un problema al siguiente y, desde luego, orientar esa progresión muy lógicamente hacia una meta determinada. En segundo lugar, respetar los ritmos individuales de adquisición que, ya se sabe, difieren de un niño a otro.

La primera idea se inspira evidentemente en Descartes, sin necesidad de remontarse a Gutenberg ni, menos todavía, a los fenicios. Gozó de favor en el siglo XVII, como correspondía; alcanzaría, para convencerse de ello, con examinar los métodos y los reglamentos escolares elaborados en aquella época; nada más cartesiano, por ejemplo, que el método de enseñanza de la lectura codificado por Charles Démia en Lyon, o incluso el de San Juan Bautista de la Salle, según puede leerse su exposición en su *Conduite des*

écoles precedentemente citado.[9] En términos más generales puede decirse que toda la historia del pensamiento pedagógico, en el campo de la enseñanza escolar, está dominada por la preocupación obsesiva por presentar todas las nociones muy progresivamente: recordemos respecto de esto que ésa fue la doctrina de Herbart y la de la escuela oficial francesa. En todos los casos, sin embargo, se trata de una presentación colectiva realizada con abstracción de los casos individuales, para uso del «escolar medio hipotético».

Precisamente, la segunda idea juega en favor del caso personal de cada alumno. En su forma relativamente moderna, la individualización de la enseñanza data de fines del siglo XIX. Robert Dottrens[10] informa que debemos a un maestro norteamericano llamado Search los primeros ensayos de individualización de la enseñanza: se trataba simplemente de ayudar a los alumnos a servirse de sus manuales mediante una serie de notas escritas a manera de cuestionarios. Pero a partir de Search los ensayos de este género son numerosos y se inscriben todos en la corriente de la Escuela Nueva: los más conocidos son los de María Montessori, de la señorita Alexander-Deschamps,[11] de Henri Bouchet, en Francia, en la enseñanza secundaria, de Miss Parkhurst, de Carlston Washburne y, naturalmente, de Freinet.

La programación de la enseñanza aparece como la síntesis de estas dos ideas o, más precisamente, como una «cientificación» de los ensayos antiguos.[12] En sus comienzos se encuentra el psicólogo norteamericano B. F. Skinner. Cuenta el anecdotario que Skinner tuvo la idea de la enseñanza programada al asistir a una clase de escuela elemental, previamente alertado por los fracasos de su propia hija.

[9] Véase el capítulo I.

[10] En su libro ya citado, *Le progres à l'école.*

[11] A. Deschamps, *L'auto-éducation à l'école,* Bruselas Lamertin, 1924.

[12] Ensayos a propósito de los cuales se evoca el *Menón* de Platón, donde se ve a Sócrates actuar mediante pequeñas etapas con preguntas y respuestas de corrección inmediata sobre el tema «¿es posible enseñar la virtud?» Se encuentra en el *Menón* la anécdota del joven esclavo a quien Sócrates, con sus preguntas, hace resolver un problema difícil, el de la duplicación del cuadrado. Una vez que el esclavo lo logra, Sócrates extrae de ello un argumento para afirmar que de la misma manera podría descubrir toda la geometría y las restantes ciencias porque lleva dentro de sí el sentido de la verdad y que la opinión verdadera, revelada por la interrogación, engendra la ciencia. (Platón, *Obras completas,* traducción francesa de Chambry, Garnier, vol. II.)

Su método responde al principio del «condicionamiento de segunda clase» o «condicionamiento operativo».[13] Existe un «condicionamiento de primera clase», el de Pavlov, en el cual se obtiene un reflejo por una asociación ligada a un estímulo. En Skinner, el aprendizaje se «refuerza» por una recompensa obtenida con cada éxito y con ello es ya educativo si por recompensa entendemos simplemente, para el ser humano, el éxito. Los primeros experimentos hechos con animales (ratas, monos, palomas) le habían mostrado que se consiguen progresos bastante espectaculares uniendo en un mismo proceso el acto que se trata de lograr con la satisfacción de una necesidad; por ejemplo, mover una palanca para recibir alimento. El psicólogo concibió entonces la posibilidad de extender su descubrimiento a la pedagogía. ¿Qué se necesita para crear, con esta perspectiva, las mejores condiciones de un aprendizaje? Primero, analizar la tarea y reducirla a dosis lo más pequeñas posible, a fin de facilitar su acceso; luego, progresar por pequeñas etapas, dejándose al arbitrio del sujeto el ritmo que ha de seguir; finalmente, reforzar cada respuesta dando de inmediato la solución exacta de manera que el sujeto no pueda pasar a otro punto sin haber asimilado el anterior. Tal es la idea de la programación. Se advierte de inmediato que la atomización de los conocimientos y la preocupación por el respeto absoluto de los ritmos individuales conducen a reducir el papel del maestro al de un proveedor: en efecto, nadie se interpone entre el educando y el conocimiento. «Podemos —escribe Skinner— hacer aprender directamente... En vez de comunicar una información al alumno, podemos sencillamente crear en él un comportamiento que será como la posesión de ese conocimiento; en lugar de enseñar el francés mediante lecciones, podemos determinar una conducta que será el signo de la adquisición de ese conocimiento; en vez de enseñar a leer, podemos construir la secuencia de los hábitos que diferencian al niño que sabe leer del que no sabe...»[14] Se comprende entonces que la enseñanza programada incite a imaginar «máquinas de enseñar» sobre el principio de las películas de velocidad de exhibición regulable.

[13] B.F. Skinner, *La révolution scientifique dans l'enseignement,* Bruselas, Dessart, 1968.

[14] B.F. Skinner, según *Educational technology,* Holt, Rinehart and Wiston, Nueva York y Londres, 1964.

Pero veamos ya un ejemplo reciente de programación referente al álgebra elemental[15]: se trata de un programa de revisión establecido por estudiantes de ciencias de la educación en Ginebra bajo la dirección de M. J. Cardinet:

1. $2 + 4 = 6$; de donde $4 + 2 = ?$	6
2. $9 = 4 + 5$; de donde $9 = 5 + ?$	4
3. $a + b = c$; de donde $b + a = ?$	c
4. $x = y + z$; de donde $x = z + ?$	y
5. El orden en que se realiza la adición no desempeña ningún papel. Ésta es la ley de la conmutatividad de la adición. Esta ley dice que $a + b = b + ?$	a
6. El hecho de que $x + y = y + x$ se denomina ley de la conmutatividad de ?	la adición
7. El hecho de que $y + z = z + y$ se denomina ley de la ? de la adición.	conmutatividad
8. La suma de tres o más números resulta la misma cualquiera sea la forma en que se los agrupe. $3 + 4 + 6 = (3 + 4) + ?$	6
9. $1 + (7 + 8) = (1 + 7) + ?$	8
10. $(4 + 2) + (9 + 8) = (9 + 2) + (4 + ?)$	8
11. La ley de la asociatividad de la adición nos dice que la manera de agrupar los números no altera su suma. Así $(4 + 2) + (6 + 1) = (4 + 6) + (1 + 2)$ es un ejemplo de la ley de la asociatividad de ?	la adición
12. $(a + b) + c = a + (b + c)$ es la ley de la ? de la adición	asociatividad
13. $(x + y) + (a + b) = (x + a) + (y + ?)$	b

[15] Citado por Maurice Montmollin, en *L'enseignement programmé* («Que sais-je?»), P.U.F., 1971.

Este programa se llama lineal (se comprende, desde luego, que la respuesta exacta sólo aparece después de la pregunta). Pero existen también programas llamados «ramificados» en los que a una pregunta planteada siguen varias respuestas de las que sólo una es correcta[16]: si el alumno identifica la respuesta correcta, el folleto (o la película) lo hace proseguir; de lo contrario, le proporciona una explicación que corresponde exactamente a la naturaleza de su error. Supongamos, por ejemplo, que un alumno pretende que «1 3 es un número entero». Leerá entonces algo así: «Se equivoca. Los números enteros no son fracciones. Por ejemplo, 27 es un número entero; 27/8 no lo es. Vuelva ahora a la página 15 y pruebe de nuevo».

Como vemos, el tono es cordial, y si la máquina alguna vez regaña al alumno lo hace con buenas maneras, como lo testimonia esta respuesta: «Si m es impar, m + 1 es impar?... ¡Vamos, vamos! Si tenemos un número impar cualquiera y le agregamos 1, obtenemos un número par; ¿no es así?

»Ahora vuelva a la página 16 y pruebe otra vez».

A partir de estos dos encaminamientos (programa lineal y programa ramificado) los expertos han trabajado: unos prefieren partir del elemento más simple, y otros, por lo contrario, del todo para diferenciar sus partes; algunos combinan los programas mientras otros se dedican más particularmente a la redacción y a la validación de esos programas. Pero en el fondo, el principio sigue siendo el mismo.

Las máquinas de enseñar

La forma más sencilla de analizar la idea de las máquinas de enseñar consiste en historiar la más simple de ellas: la caja de enseñanza de Freinet.

En el origen se sitúan los folletos de Carlston Washburne y, en particular, su aritmética programada. Ya vimos en qué condiciones llegó Washburne, después de Parkhurst, a imaginar folletos de autoinstrucción para sus pequeños alumnos. Los principios en que se inspira apenas se diferencian de los de Skinner, por más que se los formule de otro modo: determinación de la edad óptima para

16 Programación ramificada de opciones múltiples de Norman Crowder con su *Scrambled book,* 1954.

la adquisición de cada conocimiento, pleno dominio de los mecanismos anteriores, establecimiento racional del nuevo programa después del análisis de sus dificultades. Freinet y sus colaboradores, entre ellos R. Duthil, adeptos según ya hemos visto de las fichas y documentos, recibieron la herencia de Wasburne, y tradujeron y adaptaron la aritmética programada a la que dieron forma de fichas de información, de ejercicio y de control. Luego, después de 1965, se llegó a la cinta y a la caja de enseñanza, que pueden describirse del modo siguiente. La cinta es una especie de rollo de unos 13 cm. de ancho que presenta alternativamente, sobre un tema escolar, una ficha de ejercicio y una ficha de respuesta. La caja es un prisma de material plástico (15 × 9 × 6 cm.) en cuyo interior se desliza la cinta, que se hace avanzar mediante botones (como en una cámara fotográfica) de manera que permite colocar ante la tapa transparente la ficha que se desee.

Las condiciones de empleo de estas cajas son variadas. La Cooperativa Freinet ha programado así diversas secuencias para la enseñanza del francés y de la matemática que se adaptan tan bien a niños de siete años como a adolescentes. Como hemos podido verlo, los maestros de las clases de transición son los que mayor empleo hacen de este método, para regocijo de sus alumnos. Hay que observar sin embargo que estas cintas de enseñanza no respetan sino mínimamente el principio del análisis de las dificultades de la tarea: hay razones en algunos casos para poner en duda que su confección haya resultado de una previa experimentación estricta; más bien evocan el trabajo de artesanos que descomponen en piezas el programa oficial. Pero la idea de la caja de enseñanza es ingeniosa.

Se conocen por otra parte máquinas más perfeccionadas. Maurice de Montmollin indica sin embargo que el entusiasmo que inicialmente despertaron decayó rápidamente; Jean Guglielmi[17] observa por su parte que interesaron sobre todo a los norteamericanos. Podemos, con todo, evocarlas. Estas máquinas se desarrollaron hacia 1960,[18] por más que la primera (una máquina autocorrectora de

[17] Jean Guglielmi, *L'enseignement programmé à l'école* (Introducción), P.U.F., 1971.

[18] En 1963 aparecía en Francia, de la pluma de Georges Décote, una de

tests) se inventara en 1926 por un conocido psicólogo, Sidney Pressey[19]. Cabe distinguir: las máquinas para programas lineales en las que el programa está contenido en cintas, folletos o hasta discos; las máquinas para programas ramificados provistas de una serie de botones que permiten opciones en las respuestas; y las máquinas denominadas «cibernéticas», próximas a los ordenadores, que adaptan su ritmo al rendimiento de los alumnos. Existen también máquinas que plantean la pregunta a toda una clase, pero están equipadas con dispositivos para las respuestas individuales.

El lector se preguntará tal vez por qué no tuvieron estas máquinas el éxito esperado. La razón principal es que finalmente demostraron ser menos eficaces que el manual programado y, naturalmente, demasiado onerosas para ofrecer un único tipo de programa. Pertenece, pues, más bien al pasado; en cambio, un gran porvenir parece esperar a los ordenadores.

La era de los ordenadores

El ordenador, o calculador, merced a sus múltiples memorias, es un aparato que ofrece tantas posibilidades que la primera dificultad consiste en explotarlas todas. Es capaz, en efecto, de actuar como un examinador inteligente, como un profesor de gran competencia, y hasta como un «interlocutor válido» del alumno. Maurice de Montmollin analiza así, de modo muy preciso, sus capacidades: «El ordenador puede tener en cuenta simultáneamente, para interrogar al alumno, la respuesta a la pregunta que acaba de plantearsele; la demora de esa respuesta; todas las respuestas anteriores (número y distribución); las demoras de esas respuestas; la evaluación hecha por el alumno de su propia respuesta (expresada en grado de certidumbre; por ejemplo, el alumno puede proponer

las primeras exposiciones del problema: *Vers l'enseignement programmé,* editado por Gauthier-Villars. Este pequeño libro de 100 páginas contiene una abundante bibliografía así como excelentes esquemas de las máquinas a las que nos referimos.

[19] Pressey es autor de una obra traducida al francés, *Iniciation à la méthode des tests,* Delagrave. Guy Barbey (ver más abajo) da la fecha de 1920, pero señala que se patentaron máquinas de enseñar desde 1809.

diferentes respuestas con distinto grado de certeza); numerosos datos iniciales (por ejemplo, resultados de tests previos de los conocimientos del alumno)».[20]

Su «inteligencia» se ilustra con la hazaña siguiente: un estudiante de medicina, ejercitándose en el ordenador en el diagnóstico de enfermedades, encuentra, un poco por azar, la enfermedad correspondiente a los datos, y recibe esta respuesta: «Efectivamente ésa es la enfermedad, pero había otras posibilidades. Usted no ha utilizado todas las informaciones».

No podemos desarrollar aquí todos los detalles del funcionamiento de estas máquinas bastante extraordinarias.[21] Señalamos solamente el siguiente detalle: los matemáticos modernos exhortan a los pedagogos a introducir en la escuela elemental la numeración por el estudio de las diversas bases posibles: agrupamientos por dos, tres, cuatro, cinco..., diez.[22] Este trabajo no parece tener más que un objeto educativo: en realidad, la base dos es la corriente empleada por las calculadoras electrónicas con el nombre de código binario (1 cuando pasa la corriente, 0 cuando no lo hace), y la rapidez del cálculo está relacionada con la velocidad de la luz. De este modo, la pedagogía matemática de la escuela elemental está orientada desde ahora hacia el porvenir.

El equipamiento de las escuelas con ordenadores perfeccionados, sumamente costosos, no puede figurar sin embargo en nuestro libro más que a título de idea de futuro en pedagogía. No obstante, se observan aquí y allá, iniciativas en esa dirección, pero referentes sobre todo a la enseñanza superior, en Estados Unidos (Palo Alto, Stanford, Columbia, Santa Mónica); en Francia (Facultad de Medicina de París, de Toulouse...); en Bélgica (Universidad de Lieja), y en la URSS.[23]

20 *Op. cit.*, p. 91.

21 Véase a este respecto: Pierre Demarne y Max Rouquerol, *Les ordinateurs électroniques*, P.U.F. (Que sais je?), 1969, núm. 832; Guy Barbey, *L'enseignement assisté par ordinateurs*, Casterman, 1971.

22 Los alumnos desde los 6 años no presentan dificultades mayores para contar así. Véase nuestro trabajo *L'enfant et la mathématique moderne*, Fleurus, pp. 36 ss.

23 El número 17 (octubre a diciembre de 1971) de la *Revue française de pédagogie* señala los esfuerzos especiales de Quebec en materia de enseñanza audiovisual, y reseña los progresos logrados en diversos países, de la URSS

Dos problemas se plantean de inmediato respecto del empleo eventual de los ordenadores en la escuela (o solamente de la enseñanza programada): qué materias se prestan más particularmente para la programación, y qué interés puede tener para el alumno el trabajar de esta manera.

La respuesta al primer problema es fácil de adivinar. Pueden ser programadas todas las materias de finalidad instrumental práctica, o incluso de aprendizaje preciso: la programación resulta más difícil o inadecuada cuando se trata de una actividad pedagógica de tipo cultural o educativo.

Así, podrían ser programadas en el nivel de la escuela primaria, e incluso de la enseñanza preescolar, una parte de la matemática (las cuatro operaciones, por ejemplo) y una parte de la lengua materna, del conocimiento del alfabeto hasta las reglas fundamentales de la gramática y la ortografía. Pero sería inoportuno encarar una programación de lo que actualmente se denomina «actividades de estímulo» porque en este caso se trata de «aprender a aprender» sobre temas que, por otra parte, no dependen del programador sino de los alumnos.

En el segundo grado, muchas materias podrían prestarse para una programación científica: la matemática, las lenguas vivas y muertas (vocabulario y gramática), y todo aquello que en biología, física, química, geografía, historia, da lugar a adquisiciones de la memoria. Por lo contrario, las explicaciones de textos, las versiones y los temas de composición quedan en patrimonio de los profesores.

En la enseñanza superior, es posible programar todas las disciplinas «fuertemente estructuradas» como las disciplinas científicas. Un estudiante de estadística evidentemente ganaría mucho estudiando su materia gracias a un ordenador, una de cuyas ventajas sería la de ahorrarle una serie de cálculos fastidiosos y que son fuente de errores.[24] Pero se ha programado también una parte del derecho

al Congo. En Yugoslavia acaba de aparecer un estudio sobre «la utilización de las máquinas electrónicas para la enseñanza individualizada» (Zagreb).

[24] Existen manuales programados: por ejemplo, el de Valleron y Lazar, *Exercices programmés de statistique à l'usage des médecins et biologistes*, Flammarion.

y también un capítulo importante de la psicología (análisis de la conducta).

En Francia, un catálogo de la enseñanza programada ofrecía en 1969[25] un repertorio de cuatrocientos programas, unos ciento ochenta de ellos para la enseñanza matemática. Desde luego, estos programas se presentan en forma de folletos (y no todos corresponden a materias escolares); hay allí, sin embargo, una plataforma de lanzamiento para el momento en que una coyuntura económica más favorable permita la introducción de los ordenadores en las escuelas.

Pero ¿se ha demostrado la superioridad de la enseñanza programada y de los ordenadores en relación con la enseñanza tradicional? Seleccionamos aquí algunos resultados tomados de una abundante estadística. Una encuesta de 1962 concluyó, al término de la experimentación, que la enseñanza programada con manuales permitía ahorrar un 27% del tiempo y obtener una diferencia significativa de conocimientos (en sentido estadístico, del 0,01). Una segunda encuesta hizo aparecer una economía de tiempo del orden del 20%. Una tercera, realizada en 1967 en otras circunstancias, hace aparecer una diferencia significativa a 0,001 en favor de la enseñanza programada.[26]

Aunque nos excusemos de analizar los resultados, podemos concluir que en términos generales la enseñanza programada presenta ventajas ciertas. Jean Guglielmi observa por otra parte que «la enseñanza programada aparece como un instrumento de investigación sumamente rico»[27]: en efecto, aunque los resultados obtenidos no permitan aún afirmar su superioridad operativa en todos los campos, cada experimentación aporta a la pedagogía enseñanzas de precioso valor sobre el proceso de aprendizaje. La investigación pura, por sí sola, justifica que «se pierda el tiempo» en la programación de la enseñanza de la tabla de multiplicación, como lo han hecho Samuel Roller en Ginebra y Jean Guglielmi en Caen; Guy Barbey comparte también la opinión de que la enseñanza auxiliada por ordenadores sería de gran provecho para la investigación pedagó-

[25] Estadística del C.D.E.P., citada por M. de Montmollin.
[26] M. de Montmollin, *op. cit.*, pp. 81 y ss.
[27] *Op. cit.*, p. 76.

gica, pero observa al mismo tiempo que «la verdadera originalidad del ordenador de enseñanza sigue estando por definirse».[28]

Tecnología y relaciones humanas

La enseñanza programada, y con más razón los ordenadores, pertenecen al futuro; pero no es prematuro reflexionar sobre algunos efectos de la introducción de la tecnología en la escuela. Es posible hacerlo, al precio de un esfuerzo de imaginación, en dos niveles: el del alumno, y el del educador y de su acto educativo en general.

Es evidente que las tecnologías tienen por finalidad ante todo facilitar el acceso de los alumnos al conocimiento. La enseñanza programada, presentada mediante máquinas o no, ofrece todas las ventajas de la enseñanza individualizada según la describieran Dottrens o Henri Bouchet.[29] Puede usarse así un programa ya sea para la enseñanza propiamente dicha, ya para la recuperación de los alumnos en rezago, o aun como complemento de la enseñanza común. Del mismo modo la televisión, la proyección de fotos fijas y el cine pueden considerarse auxiliares importantes del maestro porque hacen entrar en la escuela imágenes de la vida. El matemático Gilbert Walusinski destaca la importancia de los medios audiovisuales hasta para la matemática, y cita el ejemplo de las películas notablemente útiles del pedagogo suizo Jean-Louis Nicolet tituladas «geometría animada».[30]

Pero, al mismo tiempo que facilitan la tarea de los alumnos, los objetos tecnológicos modifican también su comportamiento. No hablemos de una transformación en el sentido en que la entiende Mac Luhan, aunque cada cual debería hacerse un deber de informarse y reflexionar sobre ese punto capital. Consideremos solamente, con la ayuda de tres ejemplos, de qué modo podría alterarse la vida pedagógica en el nivel de la escuela, sin tratar de introducir juicios de valor.

[28] *Op. cit.*, p. 138.
[29] Véase el capítulo IV.
[30] Gilbert Walusinski, *Guide blanc. Pourquoi une mathématqiue moderne?*, p. 78.

La simple adopción de una máquina de escribir crearía hábitos nuevos: agilidad de los dedos, golpe de vista especial, circuito de memoria particular... Más allá de ello, el alumno descubriría una nueva forma de estética gráfica y una nueva categoría de errores que deben evitarse (los golpes errados), pero también la posibilidad de obtener copias. El temible aprendizaje de la ortografía no se vería facilitado, pero la noción de falta de ortografía adquiriría un valor relativo; la escritura personal perdería su importancia y surgiría un interés nuevo a propósito de la máquina de escribir. Se inauguraría una nueva era de logros y metas bajo el signo de la rapidez y la corrección.

Por su parte la máquina de calcular podría renovar la percepción que el alumno tiene del acto pedagógico en materia de matemática. No creemos que su finalidad sea la eliminación de los ejercicios de cálculo mental y escrito; por lo contrario, el funcionamiento de una máquina de calcular podría servir muy bien como motivación para la comprensión de las operaciones; es con esta óptica que a veces se hace confeccionar en la escuela máquinas rudimentarias con discos de cartón. El hecho de saber servirse de una máquina no quita que también se tenga necesidad de calcular de memoria. Sin embargo, el alumno, liberado de una necesidad rutinaria, podría entonces volver toda su atención hacia el razonamiento mismo: un problema de aritmética se resolvería entonces del mismo modo, en una primera etapa, como se programan las directivas para permitir el funcionamiento de un ordenador, o sea descomponiendo los datos iniciales. También podría ocurrir que la introducción de máquinas de calcular más perfeccionadas en la escuela indujera a los alumnos a descubrir propiedades del cálculo que un programa colectivo, prudente por naturaleza, no podría abarcar: por ejemplo, el cálculo de potencias y extracción de raíces.

¡Pero el cambio más importante consistiría en que la enseñanza programada devolvería la clase a los viejos tiempos de la enseñanza individual! Teóricamente, cabría temer que un alumno brillante agotara en pocas semanas la sustancia de todos los programas previstos para el escolar medio de su edad; en realidad, los alumnos más rápidos encontrarían tiempo para las actividades más educativas, y los demás progresarían según su propio ritmo. De hecho, éste es el

punto importante: liberar tiempo para la educación, y no enseñar más rápido. Hasta cabe preguntarse si resulta educativo acostumbrar al niño a encontrar siempre las dificultades descompuestas delante de sí, y si no es mejor, por lo contrario, dejarlo a veces enfrentarse, solo o en grupo, con un problema presentado en su totalidad compleja.

No sabemos muy bien cómo aparecería el maestro dentro de este nuevo contexto. Por lo menos podemos conjeturar sin riesgo alguno que se lo percibiría de diferente modo: ya no como el ser omnisciente y omnipotente que hemos descrito, sino quizá como un monitor para los humildes aprendizajes y como un consejero para lo esencial de la vida.

De cualquier modo, el alumno no escaparía de una directividad sino para caer en otra. Liberado, si se quiere, de la tutela del maestro, quedaría sujeto a la de la máquina. Es cierto que siempre se puede detener una máquina; basta para ello con cortarle la corriente. Pero en el caso de los ordenadores y de los diversos cursos programados, interrumpir una secuencia (suponiendo que el sujeto disponga de la posibilidad de hacerlo) significa condenarse a reemprender el estudio en el punto exacto en que se lo dejó. Hay que llegar hasta el fin. El alumno podrá felicitarse si en el momento de volver a poner en marcha el ordenador éste no le dice algo por este estilo: «¡Vamos, vamos! ¡Con su pereza ha perdido usted minutos preciosos; ahora vamos a recuperarlos acelerando el ritmo!»

Si consideramos ahora las alteraciones que aportan las tecnologías desde el punto de vista de la enseñanza, podemos adelantar lo siguiente:

Los diversos aparatos u objetos ofrecen al maestro la posibilidad de personalizar su enseñanza. Un aparato tan modesto como una copiadora permite darle a cada alumno etiquetas, cuestionarios, documentos, cartas, ejercicios escogidos por el maestro mismo en función de las necesidades que ha comprobado. De golpe, hace pasar a un segundo plano el manual y la lección preparada por el autor y, paradójicamente, atenúa su acción directa porque, las más de las veces, las hojas reproducidas tienden a incentivar el trabajo personal del alumno o las labores de grupos.

No hace falta ningún gran desarrollo para hacer comprender

que el proyector de fotos fijas, el «episcopio», el cinematógrafo, etc., actúan del mismo modo. Pero debe reflexionarse sobre la diferencia que separa estos aparatos de la enseñanza programada de cualquier especie. Los primeros siempre siguen siendo auxiliares del maestro; no adquieren su existencia pedagógica sino por su voluntad expresa: él los crea o, como mínimo, los adopta. La segunda, por el contrario, equivale a un verdadero profesor: lo que dice, y la forma en que lo dice, ya no conciernen al responsable de la clase. Los programas se elaboran, en principio, para una individualización completa. Este último punto es importante, habrá de verse por qué.

Ya sabemos que Michel Lobrot, en nombre de la pedagogía institucional, admite el empleo de diversas formas de enseñanza programada, en determinadas condiciones, pues en esta pedagogía ve un medio para la liberación del individuo.[31] Se adhiere así a todos los propagandistas de la «desescolarización» cuyos temas giran, recordémoslo, alrededor de la idea de que debe sustituirse la institución escolar por formas más libres y difusas de educación.

Ahora bien; el desarrollo de las tecnologías culturales hace entrever la llegada de un tiempo en que pueda aprenderse fuera de la escuela y eventualmente en el propio hogar, en el momento que se quiera. Ya la televisión, con los programas de enseñanza que difunde, prefigura la era de la instrucción a pedido. Ya se emplea este medio para dar nueva capacitación a técnicos, profesores y maestros, y hasta existen programas escolares destinados a los jóvenes alumnos.[32] Imaginemos entonces que cada uno pudiera proveerse de un magnetoscopio para registrar las emisiones y que, paralelamente, se difundieran los programas instructivos audiovisuales registrados en *cassettes,* discos o películas... Esto podría alterar todo el ordenamiento de la escuela. Se llegaría entonces a la concepción

[31] *La pédagogie institutionnelle,* pp. 118 a 122. En realidad, M. Lobrot no adopta la pedagogía cibernética sino en la medida en que permite al individuo responder a las necesidades que ha experimentado; la rechaza en cuanto método de la Escuela Nueva que «presupone que el interés existe, pero no lo crea». En este último punto la argumentación es muy poco convincente, pero M. Lobrot permanece fiel a la imagen que se hace de la Escuela Nueva (cf. capítulo VII, p. 193).

[32] En 1971-1972, la televisión francesa difundió así 16 series de programas: francés, matemática, inglés, electrónica, estadística, legislación, etc.

de un nuevo papel del maestro y a la elaboración de estructuras educativas muy diferentes de las antiguas. ¡La «desescolarización» se haría posible porque la escuela estaría en todas partes!

A decir verdad, nos limitamos a entrever lo que pudiera ser el futuro en este contexto tecnológico, y al desarrollar demasiado el tema correríamos el riesgo de la utopía pedagógica. Surgen demasiados problemas: supervisión de los niños, controles, socialización, etc. En cambio, vemos muy bien lo que podría ser, en lo inmediato, la «desescolarización», o más bien la promoción colectiva, en los países en desarrollo. El equipamiento audiovisual de las aldeas, en este sentido, es primordial (comenzando, desde luego, por el suministro de electricidad). Gracias a programas cuidadosamente elaborados y adaptados, los problemas fundamentales podrían solucionarse en parte: se refieren a la alfabetización, la higiene, la puericultura y la promoción de la mujer, y la agricultura. Difundidas y repetidas a voluntad, las emisiones aportarían todos los elementos indispensables para la reflexión y la acción. Bastaría entonces con algunas personas más competentes y capaces de ejercer autoridad para ayudar en el pasaje de la teoría a la práctica. Lo que hemos podido ver por nosotros mismos en varios países del África negra nos permite pensar que hay en esto una solución menos onerosa y eficaz, en muchos casos, que la consistente en abrir sistemáticamente escuelas a la manera europea.[33]

A pesar de todo, cualquier utilización de las diversas tecnologías con fines educativos queda pendiente de la solución de dos problemas. Uno concierne a la utilización de las máquinas; el otro corresponde al campo de la psicología de la persona y alude a las motivaciones. En uno y otro caso, la mediación de las personas, en primer lugar los padres y educadores, debe considerarse insustituible.

[33] Illich, sin embargo, es de otra opinión, y nos parece justo señalarlo. Cita como ejemplo de despilfarro y de contraeducación el caso de Bolivia que con considerable gasto equipó el país con una red de televisión. Según él, habría sido preferible distribuir una cantidad importante de magnetófonos sencillos con cintas grabadas y cintas vírgenes para permitir la expresión de cada uno. Esto significa olvidar que la imagen ofrece posibilidades ampliamente superiores a las del sonido: la televisión es un instrumento precioso cuando se trata, por ejemplo, de impartir a las madres nociones de higiene y de puericultura.

Las relaciones generales del hombre con los medios de comunicación modernos justifican la existencia de ciencias originales conocidas con los nombres de informática y cibernética. Ya se sabe que la tecnología ha engendrado profesiones nuevas, como la del programador. Basta con haberse visto frente a un ordenador, aunque sea sencillo, o hasta de una simple máquina de calcular, para captar de inmediato que se hace imprescindible un aprendizaje. Es preciso aprender a utilizar las máquinas y a manejar luego la información que proporcionan.

En otro terreno, no debe minimizarse la importancia de los elementos psicológicos que pone en juego la situación de relación del hombre o del niño frente a las máquinas (cf. Mac Luhan). Las tecnologías, entonces, no pueden emplearse sin una formación inicial; y una presencia humana, la del educador, se hace indispensable sea para informar al comienzo, sea para auxiliar durante la marcha, o bien, sobre todo, para intervenir en nombre de la psicología educativa.

Esa presencia demuestra ser imperiosa si no se quiere correr el riesgo de negligencias de parte del sujeto, negligencias que no sólo perjudicarían al niño o al adolescente mismo, sino que a la larga aparejarían la degradación de la cultura y la civilización. Una máquina, en efecto, no es otra cosa que un objeto de mediación: ¡es obvio que no puede prestar servicios sino en la medida en que se sienta la necesidad de utilizarlos! En otras palabras, es indispensable que se sienta en primer término un interés por un objeto de conocimiento para ir luego hacia el medio capaz de hacerlo alcanzar. Lo ilusorio sería esperar que los jóvenes experimenten el deseo de instruirse por el mero hecho de que puedan emplear para ello máquinas perfeccionadas. El adulto, presente intermitentemente, deberá seguir asegurando los controles, los estímulos y los ajustes necesarios, a la vez que organizará las sesiones de grupos, en las que puedan ponerse en común las adquisiciones, así como las actividades educativas. Esto no impide que las tecnologías, ejerciendo en el plano de la mentalidad colectiva el efecto de implosión descrito por Mac Luhan, lleguen a hacer explotar la escuela en lugares diversos. Es seguro, por ejemplo, que no todos los jóvenes encontrarán en los mismos lugares las actividades de estímulo de que tienen nece-

sidad. Pero al aumento de la libertad individual corresponderá el de la responsabilidad.

Tal podría ser el futuro... Muchos pedagogos se tendrían por más felices si, desde ahora mismo, las escuelas empezaran a equiparse más ampliamente. Jean Guglielmi concluye su obra consagrada a la enseñanza programada refiriéndose a la necesidad de una colaboración entre educadores y científicos para el porvenir de lo que ha comenzado a denominarse con un término bárbaro: la «cibernopedia». Significa que está por realizarse un trabajo inmenso que requiere un cambio en las mentalidades.

CONCLUSIÓN

Sobre algunas condiciones del progreso pedagógico

El examen de las ideas actuales en pedagogía, que hemos procurado presentar desde sus orígenes hasta sus posibles transformaciones futuras, probablemente habrá puesto en evidencia sobre todo el hecho de que estamos atravesando en la actualidad un periodo de mutación profunda. Ciertamente, lo mismo se ha afirmado ya en otros momentos de la historia del mundo; pero todo induce a creer que jamás afirmación alguna estuvo más cargada de verdad. La ruptura con la antigüedad, el abandono de mentalidades religiosas, la crítica de la autoridad establecida, la necesidad irreprimible de libertad individual; y por otro lado, la aparición de tecnologías perfeccionadas y una cierta prosperidad económica y cultural, nos parecen síntomas (bastante dispares, es cierto, pero capitales) del surgimiento de tiempos nuevos.

¿Pero qué serán esos tiempos nuevos? ¿Debemos esperar de la sociedad que llaman establecida, que tenga suficiente virtud e inteligencia para realizar con éxito sus reformas? En ese caso, la educación encontraría fácilmente las mejores modalidades de su ejercicio. ¿Ha de creerse, por contrario, que el orden social que es el nuestro es intrínsecamente perverso? ¿Que definimos al desviado, social o escolar, no por referencia a las imágenes incontables de un hombre libre que, en definitiva, los legitima a todos, sino conforme a las normas azarosas, nacidas de arquetipos tenaces, que las convenciones políticas han establecido? ¿Que el medio sociocultural cuenta

más que el individuo? ¿Que la revolución sutil que se articula a partir de la escuela representa la única posibilidad de supervivencia que tiene la civilización? ¿O bien, por lo contrario, que el proceso revolucionario no puede alcanzar su poder de transformación sino a condición de seguir el camino descendente? Pero, entonces, ¿qué será esa sociedad nueva que se espera? ¿Debemos contentarnos, a falta de una definición precisa de los objetivos, con el contenido mítico y gratuitamente prometedor de la pedagogía institucional?

Es precisamente la disparidad de los síntomas lo que origina la inseguridad, hasta la angustia, del hombre moderno y en particular del educador. Nunca habremos conocido tantos campeones distinguidos del análisis de hechos, capaces de poner en evidencia multitud de datos: psicólogos, sociólogos, economistas, futurólogos... y jamás habremos vivido un periodo de tan enorme aridez en materia de interpretación de los síntomas. Si se hace excepción de algunos escasos nombres justamente célebres, la filosofía aparece como la gran desamparada del mundo moderno, ¡y qué decir de su parte metafísica! El gran desierto ideológico por el cual camina el hombre al azar de los espejismos, en busca de un ideal que le proporcione la razón de ser y de avanzar, está desesperadamente vacío de todo indicio de luz; hasta parece que todos, desde los filósofos hasta los científicos, de Sartre a Monod, traman conjuras eruditas para demostrar que la vida es absurda y que su aparición se vincula con coyuntura ciega. La propia psicología, y especialmente el psicoanálisis, produce pensadores que no le ofrecen a la humanidad más que soluciones de felicidad incierta en derredor de fórmulas como la liberación sexual, la supresión de las represiones, el placer. Desesperada y como enloquecida, la pedagogía cree poder encontrar su tabla de salvación en la no directividad, la autogestión, la ambición política. La humanidad, que ha visto momentos mejores, espera, pues, el retorno de los filósofos. Lo necesita, con toda evidencia, para que la ayuden a descubrir, o redescubrir, las verdades relativas al sentido de la vida. Nuestra primera conclusión será entonces en favor de los llamados de los pensadores interesados en lo que actualmente se llama antropología; en todo caso, nos integramos en ese voto ferviente, que desde los tiempos bergsonianos guarda el recuerdo conmovido de un genio que irradia esperanza. «El recurso al Pa-

dre», se burlarán los revolucionarios. Puede ser, porque para nosotros, el Padre no es el hombre al que hay que abatir, ni el déspota, fuente de todo mal.

Suponiendo resuelto el problema, nos faltaría todavía repintar los blasones del pedagogo. Esclavo en la antigüedad, ha seguido siéndolo en nuestros tiempos, aunque de modo diferente. Muchos signos nos indican que es, en el fondo, un hombre desdichado. Dejemos de lado aquí las generalidades. Pensamos que la primera y más importante de las tareas consiste en seleccionar buenos candidatos para la profesión educativa. A nuestro modo de ver, la selección importa más que la formación cuando se trata de ocuparse de niños. En los hechos, más que a menudo la selección se basa en criterios de orden intelectual, hasta escolar, que no ofrecen garantía alguna de aptitudes serias. Es indudable que la educación requiere un nivel suficiente de inteligencia general y de cultura, pero eso no es todo: creemos que habrá bastado la lectura de los capítulos de este libro sobre la educación nueva, el psicoanálisis y la pedagogía institucional, para comprender que el acto educativo implica de parte de quien quiere realizarlo cualidades de orden psicológico que no son inherentes a los títulos universitarios. Esas cualidades pueden ponerse en evidencia de dos maneras: por el contacto directo con niños, o por psicometría. La primera es seguramente la mejor; la conducción de un grupo de niños en sus ocios y en sus trabajos escolares proporciona indicaciones preciosas, aunque no definitivas, sobre las posibilidades que se tiene de educar a otros. El segundo método posee sin embargo un valor nada desdeñable: ciertos tests proyectivos permiten, en efecto, poner de manifiesto al menos las ineptitudes flagrantes. Aprovecharemos esta oportunidad para acotar que sería de gran interés pedagógico informar, mediante ejercicios prácticos de psicología, a cada adolescente de uno u otro sexo sobre su personalidad en la perspectiva de una preparación para las funciones de progenitor. En efecto, si bien uno puede optar o no por ser un educador escolar, generalmente tiene sus propios hijos a quienes hay que criar. Las enseñanzas del psicoanálisis nos han mostrado la importancia de los primeros años y aclarando en particular el papel de la madre. El conocimiento de sí mismo

sería entonces la primera etapa de una educación más completa sistemáticamente organizada.[1]

Hay que encarar luego, para los educadores profesionales, una formación inicial renovada. Mejor sería hablar de «preparación», porque la palabra formación connota ideas de uniformidad poco compatibles con las mentalidades actuales. A este respecto, haremos la observación siguiente: aquellos que hablan de formación de los maestros, de los profesores, de los profesores especializados, parecen olvidar no sólo los criterios de selección de que acabamos de hablar sino que adoptan una postura totalmente anacrónica cuando ven en la prolongación de la formación inicial el mejor medio de obtener buenos educadores. Pudo sostenerse esa opinión en otros tiempos, en la época del tiempo dosificado que evocábamos en particular al comienzo de esta obra. Pero ahora sabemos bien que esos tiempos están superados. Por esta razón y por otras, diremos, pues, que si una preparación inicial de los educadores nos parece importante, creemos mucho más en lo que hoy se llama actualización o formación permanente.[2]

Esta necesidad de formación permanente está lejos aún de haber ingresado en las costumbres. Sin embargo, tendrá que considerársela como irreemplazable para todos los educadores, no solamente porque la evolución de los conocimientos exige actualizaciones numerosas, como pudo verse leyendo lo que dijimos sobre la evolución de la escuela y a propósito de la enseñanza programada y las tecnologías, sino además porque es imposible plantearse verdaderos problemas de pedagogía hasta después de haber ejercido la profesión un tiempo suficiente. Conocemos bien los argumentos que suelen esgrimirse para prolongar la duración del aprendizaje pedagógico, pero persistimos en creer que ese tiempo sería aprovechado más inteligentemente si se ofreciera a los maestros y profesores la oportunidad de actualizarse posteriormente. Hacemos nuestras, en este punto, las reivindicaciones de Didier Piveteau, sin estar en condiciones de tomar partido entre los medios que él preconiza.

[1] Véase André Isambert, *L'éducation des parents,* P.U.F., 1968.

[2] Es significativo que el vocabulario no contenga ninguna palabra que signifique «educación del adulto»; ¿habrá que crear el neologismo «andragogía»?

Por otra parte, ya se comprende que la obligación de la formación permanente no es exclusividad de los profesionales de la educación sino que incumbe a todos los educadores. La noción misma de educador debe tomarse en un sentido muy amplio: muy pocas personas, en realidad, son las que no están involucradas en los problemas educativos; y sería urgente desarrollar en todos la noción de la promoción colectiva y de la corresponsabilidad. Las mejores ideas de la pedagogía no pueden descender de las alturas de la teoría para hacerse operativas, en efecto, sino si los maestros se sienten comprendidos y eficazmente asistidos. La compartimentación de las actividades que hasta aquí ha sido la regla, debe sustituirse por cierta globalización de las tareas. Retomamos aquí una idea que ya hemos desarrollado en otro lugar:[3] la escuela debe abrir sus puertas a colaboradores exteriores momentáneos. Los maestros, y ante todo las maestras de enseñanza preescolar, trabajan casi siempre con exceso de tareas. Aun en los casos que parecen «razonables» (veinticinco alumnos por clase) la carga de alumnos resulta demasiado pesada para que los casos individuales se atiendan convenientemente, y las limitaciones materiales de que apenas se habla aparecen por lo tanto como impedimentos dirimentes del progreso. El tiempo que un maestro pasa con todos sus alumnos se vuelve demasiado importante para que pueda dedicarse con suficiente atención a las dificultades que plantea tal o cual niño. Hasta hay cierta deshonestidad en el hecho de multiplicar los consejos eruditos que se dan a los maestros, inspirados por la psicología, el psicoanálisis, la sociología o la pedagogía, cuando se sabe demasiado bien que semejantes consejos no pueden ser puestos en aplicación. Hay que facilitar, entonces, la tarea de los docentes, no para su comodidad sino para el bien de los niños. Una solución sencilla podría consistir en utilizar, bajo la dirección y la responsabilidad del maestro, intermitentemente, los servicios de padres (y madres, sobre todo) o de amigos de la escuela, desde las clases preescolares hasta los cursos finales. Tenemos conciencia, también, de las dificultades que plantearía semejante organización; pero además de ser, al fin de cuentas, infinitamente más sencilla que la autogestión de Michel Lobrot, tenemos la con-

[3] Artículo en la revista *Orientations*, núm. 19, «Plaidoyer pour l'école du premier degré».

vicción de que las ventajas pesarían mucho más que los inconvenientes.

No corresponde discutirlo al final de este libro. Al menos esta idea nos autorizará a concluir que si la educación plantea actualmente más problemas que los que pueden resolver los mejores especialistas, las soluciones no se lograrán sino mediante el esfuerzo generoso de todos.

Este libro se terminó de imprimir, el día 24 de octubre de 1977, en los talleres de *Impresora Arenas Hnos., S. A.*, Sur 115-A, núm. 828, Col. Sector Popular. México 13, D. F. Se imprimieron 5,000 ejemplares.



LAS IDEAS ACTUALES EN PEDAGOGIA

Roger Gilbert

EN MATERIA de educación y de pedagogía, es fácil definir las dos concepciones que se han enfrentado en el curso de la historia, tanto en el campo de las ideas como en el de las instituciones.

La primera formulada por Emile Durkheim en 1912: "toda educación consiste en un esfuerzo continuado para imponer a un niño modos de ver, de pensar y de actuar, a los que no alcanzaría espontáneamente, y que son reclamados por la sociedad en su conjunto y por el medio social al que en particular esta destinado".

La segunda comenzó a expresarse en las obras clásicas de la pedagogía que encararon desde un ángulo completamente distinto a las relaciones entre adultos y niños y expresaron su preocupación por asegurar a éstos una formulación que tuviera en cuenta su personalidad y porvenir.

Un libro que llama a la reflexión y cuya recomendación a docentes y estudiantes nunca podría resultar exagerada, les hará comprender mejor la naturaleza de los problemas con que día a día se verán confrontados.

[*Viene de la primera solapa*]

PSICOLOGIA DEL NIÑO ESCOLAR

G. CLAUSS-H. HIEBSCH

Estudio de los rasgos de la conducta del niño en la escuela y de las causas que la determinan, para conducirlo en los años más plásticos de su vida.

LA ASIMILACION CONSCIENTE EN LA ESCUELA

S. I. GANELIN

Uno de los problemas centrales de la didáctica teórica tratado en relación con la síntesis de la enseñanza con el trabajo productivo.

LOS INTERESES COGNOSCITIVOS EN LOS ESCOLARES

G. I. SCHÚKINA

Los complejos problemas relacionados con el desarrollo de la personalidad del escolar, por destacados didactas soviéticos.

PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA
(Las ideas pedagógicas de Henri Vallon)

ALBERTO L. MERANI

Los problemas de la enseñanza enfocados por un psicólogo, basado en las ideas pedagógicas del sabio francés Henri Wallon.

METODOLOGIA DE LA LABOR EDUCATIVA

T. E. KONNIKOWA

La forma de abordar los complejos problemas de la conducta del escolar, a fin de ayudarle a superar irregularidades en su comportamiento.